

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra Pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Kristýna Šejnohová

**Komparativní analýza českého a norského vzdělávacího  
systému: analýza vybraných aktuálních problémů**

Comparative Analysis of Czech and Norwegian Educational System: Analysis  
of chosen actual problems

Praha 2017

Vedoucí práce: PhDr. Karolína Burešová, Ph.D.

Ráda bych poděkovala především mé vedoucí diplomové práce PhDr. Karolíně Burešové, Ph.D., za podporu a odborný přístup při vedení práce. Dále děkuji profesorům Arnemu N. Fjalstadovi, který mi pomohl zajistit návštěvu na norských základních školách a Jarlu N. Sjøvollovi, který mi pomohl zorientovat se v norském vzdělávacím systému a doporučil relevantní zdroje.

.....  
Podpis

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 18. června 2017

.....

Jméno a příjmení

**Abstrakt:**

Komparativní analýza českého a norského vzdělávacího systému je zaměřena na srovnání témat vzdělávání budoucích učitelů a inkluzivního vzdělávání mezi oběma zeměmi. Cílem práce je komparace vybraných pedagogických témat na základě studia a analýzy dokumentů (kurikulárních, odborných a legislativních) České republiky a Norského království s poukázáním na jejich spojitosti a rozdíly. Těžiště práce spočívá v synchronním srovnání dat a v navrhování řešení pro pedagogickou praxi. Komparace vybraných pedagogických problémů je doplněna o kapitoly, které stručně představují demografické, historické, ekonomické aj. údaje o daných zemích, včetně stručného přehledu vzdělávacích systémů. Výsledky práce mohou sloužit jako základ pro další zkoumání vybraných témat, případně mohou být inspirací pro praxi.

**Klíčová slova:**

vzdělávací systém České republiky, vzdělávací systém Norského království, vzdělávání budoucích učitelů, inkluzivní vzdělávání, vzdělávací politika

**Abstract:**

Comparative analysis of Czech and Norwegian educational system is focused on comparing topics of inclusive education and teacher training between both countries. The aim of thesis is comparison of chosen educational topics, which is based on study and analysis of curricular and legislative documents, white papers etc. of the Czech Republic and Norway with reference to their links and differences. The main focus of thesis is synchronous data comparison and suggestion of solutions for pedagogical reality. Comparison of selected pedagogical problems is supplemented by chapters that briefly present demographic, historical, economic, etc. data on the countries concerned, including a brief overview of education systems. The results of the thesis can serve as a basis for further research of selected topics or may be an inspiration for practice.

**Key words:**

education system of Czech Republic, education system of Norway, teacher training, inclusive education, educational policy

# OBSAH

<b>1</b>	<b>ČESKÁ REPUBLIKA.....</b>	<b>10</b>
1.1	ZÁKLADNÍ ÚDAJE .....	10
1.2	NÁSTIN VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU .....	12
1.3	NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE (BÍLÁ KNIHA) .....	15
<b>2</b>	<b>NORSKÉ KRÁLOVSTVÍ .....</b>	<b>18</b>
2.1	ZÁKLADNÍ ÚDAJE .....	18
2.2	NÁSTIN VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU .....	21
2.3	ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PRIMÁRNÍ, SEKUNDÁRNÍ STUPEŇ VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V NORSKU .....	26
<b>3</b>	<b>METODOLOGIE KOMPARATIVNÍ ANALÝZY .....</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ .....</b>	<b>32</b>
4.1	ČESKÁ REPUBLIKA .....	32
4.1.1	<i>Profesní standart učitele.....</i>	<i>33</i>
4.1.2	<i>Obsah vzdělávání pro první stupeň ZŠ.....</i>	<i>35</i>
4.2	NORSKO.....	40
4.2.1	<i>Profesní standard učitele.....</i>	<i>41</i>
4.2.2	<i>Obsah vzdělávání pro primární stupeň.....</i>	<i>42</i>
4.3	INTERPRETACE DAT .....	44
4.3.1	<i>Česká republika .....</i>	<i>44</i>
4.3.2	<i>Norsko.....</i>	<i>45</i>
4.4	JUXTAPOZICE .....	45
4.5	SROVNÁNÍ DAT .....	47
<b>5</b>	<b>INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>49</b>
5.1	ČESKÁ REPUBLIKA .....	49
5.2	NORSKO.....	53
5.3	INTERPRETACE DAT .....	57
5.4	JUXTAPOZICE .....	59
5.5	SROVNÁNÍ DAT .....	60

<b>6</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>62</b>
<b>6.1</b>	<b>DISKUSE.....</b>	<b>62</b>
<b>7</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>64</b>
	<b>PŘÍLOHA 1. ....</b>	<b>73</b>
	<b>PŘÍLOHA 2. ....</b>	<b>74</b>

## Úvod

Komparativní výzkum je základní součástí srovnávací pedagogiky, která obohacuje edukační realitu o poznatky fungování celého vzdělávacího systému, a to nejen na domácí půdě, ale i v zahraničí. Problémem komparativních studií bývá nejasné metodologické ukotvení se zaměřením na pouhý popis dat, kde chybí explanace a navrhování možných řešení. Přínos poznatků srovnávací pedagogiky je klíčový pro porozumění fungování vzdělávacích systémů a jejich hodnocení. Reformy a úpravy školského systému je vhodné podepřít poznatky právě z této disciplíny.

Současný stav českého školství je charakterizován nezacíleným směřováním, bez jasně stanovených priorit a cílů. Doposud se zabýval spíše ad hoc vzniklými tématy a otázkami. Nově nastolená reforma českého školství, která podporuje inkluzivní vzdělávání, měla mezi zástupci veřejnosti jak své podporovatele, tak své odpůrce. Jedná o celoevropský vzdělávací trend, který byl v našich podmínkách dlouhodobě projednáván a jehož zavedení bylo teoreticky ošetřeno a ukotveno. Hodnocení a revize budou možné až po určité době fungování, které přinese určité výsledky.

V této souvislosti se opět dlouhodobě hovoří o situaci pedagogických pracovníků. Běžně slyšíme, že čeští učitelé jsou finančně podhodnoceni, věkový průměr stoupá, pedagogické sbory jsou feminizované a v souvislosti se zavedením inkluzivního vzdělávání vyvstala otázka připravenosti učitelů na nové podmínky ve vzdělávání. Kariérní řád či profesní standardy učitelského povolání zůstávají po několik let na pouhé rovině diskusí.

Pro srovnávání vybraných témat v této práci byly zvoleny země Česká republika a Norské království, kde autorka strávila několik měsíců v rámci zahraničního studijního pobytu. Významným impulsem bylo pozorování výuky na základních školách ve dvou menších městech ve střední části Norska. Tato země je jedním z lídrů v oblasti inkluzivního vzdělávání a v otázce integrace migrantů. Během několika desítek let, kdy je myšlenka integrace a inkluze ve vzdělávání realizována lze pozorovat určitý vývoj s pozitivními i negativními momenty. I přes to však můžeme nalézt mezi zeměmi podobné faktory, jako jejich umístění v mezinárodním testování žáků PISA.

Práce v prvních dvou kapitolách nejprve čtenáře seznámí se socio-kulturními a politicko-geografickými údaji, včetně stručného nástinu vzdělávacích systémů obou zemí a



obsahu hlavních kurikulárních dokumentů. Následuje kapitola ukotvující metodologii předkládané komparativní analýzy. Čtvrtá kapitola se věnuje komparaci tématu vzdělávání budoucích učitelů. Kromě teoretického ukotvení vzdělávání a současných nastavených podmínek budou porovnávány studia učitelství pro primární stupeň vzdělávání na vybraných dvou univerzitách. Poslední kapitola porovnává situaci inkluzivního vzdělávání v České republice a v Norsku. Věnuje se především teoretickému nastavení v legislativních, kurikulárních a dalších strategických dokumentech.

# 1 Česká republika

Autorka v první kapitole shrne základní socio-demografické, politické aj. údaje o České republice, které slouží pro rámcové ukotvení komparativní analýzy. Druhá část kapitoly stručně představí vzdělávací systém České republiky pomocí mezinárodní klasifikace pro snazší orientaci v následné empirické části práce. Na závěr je představen dokument Bílá kniha, který jako základní kurikulum stanovuje hlavní obecné cíle ve vzdělávání.

## 1.1 Základní údaje

Česká republika je parlamentní demokracií a samostatným svrchovaným státem od roku 1993. Zákonodárnou moc představuje Parlament, který je tvořen Poslaneckou sněmovnou (200 poslanců) a Senátem (81 senátorů). Výkonná moc je vykonávána vládou (14 ministerstev s předsedou vlády) a prezidentem. Třetí složkou je moc soudní.

Od roku 2004 je Česká republika součástí Evropské unie, dále je od roku 1999 členem NATO a OSN od roku 1945. (mzv.cz, 2011) Rozloha České republiky je 78 866 km<sup>2</sup> s územním rozdělením na 14 krajů a 6 258 obcí. (czso.cz, 2016) Hustota osídlení je 133,8 obyvatel na km<sup>2</sup> z celkového počtu 10,5 milionu obyvatel. Dle zpráv Českého statistického úřadu činí nárůst obyvatel v České republice během roku 2016 o 25 tisíc, z čehož většina je následkem zahraničního stěhování (přes 20 tisíc) a vyšší porodnosti (necelých 5 tisíc) na úkor nízké úmrtnosti. Počet cizinců v ČR stále mírně roste, v roce 2015 činil podíl cizinců na obyvatelstvu ČR 4,3 %. Nejpočetnější minoritou jsou Ukrajinci, dále Slováci, Vietnamci, Rusové, Němci a Poláci. V porovnání s jinými státy nečelí Česká republika masivnějšímu přílivu přistěhovalců ani výraznější kulturní a etnické heterogenitě.

Věkové zastoupení generace mezi 20 a 44 lety tvoří 35,8 %, mladší generace tvoří 19,7 % z celkové populace a 44,4 % populace je starší 45 let. (czso.cz, 2015) Z celkového počtu obyvatel se v roce 2011 hlásilo k nějaké církvi asi 14 % věřících (z toho nejpočetněji je zastoupena církev římskokatolická). Česká republika je státem s nejnižší religiozitou v Evropě, což je z části dáno historií a sekularizací společnosti během událostí 20. století.

První zmínky o osídlení na území českých zemí sahají do starší doby kamenné, nicméně do 6. století byla oblast osídlena převážně keltskými a germánskými kmeny. (Čornej a Pokorný, 2000, str. 3-87) Po příchodu Slovanů a jejich krátkodobém spojení proti kočovným Avarům vzniká Sámova říše. Další zmínky o státním útvaru – Velkomoravské říši se datují do 9. století. První křesťanští misionáři byli vysláni na Moravu roku 863 (Cyril a Metoděj). První státní útvar zahrnující víceméně dnešní území Čech a Moravy byl pod vládou rodu Přemyslovců. Pro další dějinný vývoj je charakteristické střídání celkem čtyř vládnoucích rodů, během jejichž vlády docházelo k obdobím rozvoje a rozmachu zemí, jež střídaly období bojů a úpadku. Za zmínku stojí i soužití českého a německého národa, které několikrát významně ovlivnilo průběh československých dějin: *„Soužití obou národů kolísalo po celých sedm století (pozn. autorky: od kolonizace českých zemí během 12. století až po vyvrcholení 2. světové války) v široké škále od poklidné koexistence až k vzájemné rivalitě a řevnivosti, přispívající na obou stranách k vyhraňování národního vědomí, ba někdy až k projevům nacionalismu, šovinismu a xenofobie.“* (Čornej a Pokorný, 2000, str. 17)

Vznik samostatného Československa se datuje po skončení první světové války. Během druhé světové války byl pak Německem vyhlášen Protektorát Čechy a Morava. Vzhledem k předválečným zkušenostem se již během války zástupci vlády v exilu obraceli spíše na SSSR, jako garanta československé nezávislosti. Tato inklinace vyústila v únoru 1948 komunistickým převratem. Na výročí Mezinárodního dne studentstva, 17. listopadu 1989, během něhož byla násilně potlačena demonstrace, připadá postupný zvrát ke svržení režimu označovaný jako tzv. sametová revoluce. Ještě v prosinci 1989 je ustanovena nová vláda a zvolen nový prezident. Krátce na to dochází ke společnému konsensu o rozdělení federace, a tak 1. 1. 1993 vzniká samostatný stát Česká republika.

Hrubý domácí produkt České republiky za rok 2014 činil 207.82 miliard dolarů. HDP ČR představuje 0,30 % světové ekonomiky. (tradingeconomics.com, ©2017) Oficiálním jazykem je český jazyk. V roce 2011 činily výdaje na vzdělávání 5 % HDP ČR. (msmt.cz, 2014) Ekonomika ČR je zaměřená na export, hlavně co se týče automobilového průmyslu. Dále je významný chemický, hutní, strojírenský a potravinářský průmysl. (Eurydice, 2017)

## 1.2 *Nástin vzdělávacího systému*

K zavedení povinné školní docházky v českých zemích (tehdy v rámci Habsburské monarchie) došlo v roce 1774. Významnější změny v pedagogickém vývoji přichází společně se změnami celospolečenskými během 20. století. (Svatoš [online] nedatováno, str. 1-10) Období tzv. reformního hnutí v českých zemích sahá již do období před první světovou válkou. Během 20. a 30. let byly realizovány jak individuální reformní pokusy, tak státem organizované pokusné školy. Tento rozvoj byl bohužel zastaven druhou světovou válkou. Po roce 1948 byla výchova orientována na vzdělávací politiku Sovětského svazu.

Současný školský zákon (561/2004 Sb.) byl novelizován začátkem roku 2017. (MŠMT, 2017) Povinná školní docházka je devítiletá, věk žáků bývá obvykle v rozmezí 6 – 15 let. Jednotnou vzdělávací politiku řídí a určuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠTM). (Eurydice, 2016) Za mateřské a základní školy jsou odpovědné obce, střední a vyšší odborné školy jsou zřizované kraji. Dalším důležitým kurikulárním dokumentem je Národní program rozvoje vzdělávání z roku 2001, tzv. Bílá kniha.

Priority ministryně školství jsou pro rok 2017 stanoveny tyto: (MŠMT ČR, 2017)

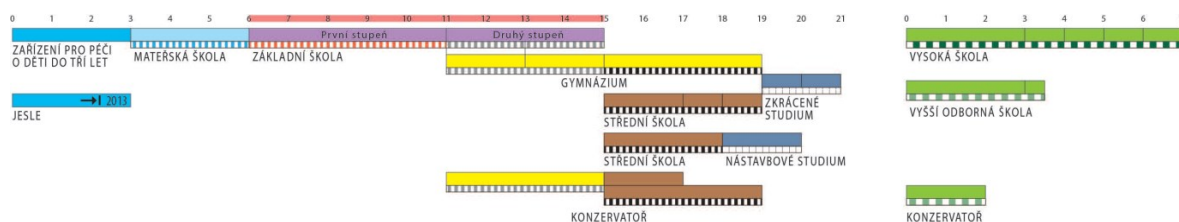
- Společné vzdělávání
- Kariérní řád – profesionální rozvoj pedagogických pracovníků
- Reforma financování regionálního školství
- Konference Škola pro budoucnost, budoucnost pro školu (2015)
- Konference Vzděláváme společně (2016)

Téměř v polovině roku můžeme konstatovat, že ministryně vytyčené priority naplňuje. Společné vzdělávání je realizováno od září roku 2016 a kariérní řád má vstoupit v platnost v roce 2017.

Strategie vzdělávací politiky 2020 stanovuje celkem tři hlavní cíle: (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014, str. 12)

- snižování nerovností ve vzdělávání,
- podpora kvalitní výuky a učitele jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

## Základní schéma vzdělávacího systému: (Eurydice, 2016)



Vzdělávací systém bude stručně představen na základě mezinárodní klasifikace ISCED 97, která vyhovuje pro účel seznámení čtenáře se základním přehledem typů školských institucí v ČR (Národní ústav pro vzdělávání, 2017) Autorka jej volí z důvodu snazší orientace v práci než nová verze ISCED a proto, že pro účely této práce dostatečně vyhovuje.

### Preprimární vzdělávání (ISCED 0)

Do této úrovně spadají mateřské školy (MŠ), včetně MŠ speciálních a přípravné třídy škol základních. Od září 2017 je pro děti od dosaženého věku 5 let povinná účast v předškolním vzdělávání (tedy alespoň jeden rok docházky v MŠ před nástupem do školy). (MŠMT, 2017, §34) Zákon také ukotvuje lesní mateřské školy. Pro vzdělávání stanovuje RVP PV těchto pět klíčových kompetencí<sup>1</sup>, jež mají být rozvíjeny: (MŠMT, 2017, str. 11)

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

<sup>1</sup> Klíčové kompetence: „*Souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti. Klíčové kompetence mají univerzální charakter, nejsou vázány na jednotlivé vyučovací předměty, nýbrž vytvářejí obecný základ vzdělávání a jsou rozvíjeny v celoživotním učení.*“ (Průcha a kol., 2009, str. 124)

### **Primární a nižší sekundární vzdělávání (ISCED 1,2)**

Základní vzdělávání je v České republice realizováno na základních školách, základních školách speciálních, v nižších ročnících víceletých gymnázií, na konzervatořích a ve školách praktických. Na základních školách se rozlišuje první (první až pátý ročník) a druhý stupeň (šestý až devátý ročník). (MŠMT, 2017, §46) Současný zákon rovněž umožňuje individuální vzdělávání na úrovni prvního i druhého stupně základní školy.

V září 2016 došlo k úpravám ve školském zákoně, které přináší změny v oblasti vzdělávání dětí se speciálními potřebami a žáků nadaných. (Metodický portál RVP, 2016) Zavedením podpůrných opatření se legislativně realizuje priorita MŠMT pro společné vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Tato opatření vedou k realizaci inkluze ve vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje vzdělávací cíle, klíčové kompetence, základní oblasti vzdělávání a průřezová témata ve vzdělávání atd. (MŠMT, 2016) Základní školy umělecké se řídí vlastním vzdělávacím programem (RVP ZUV). Základní školy speciální a školy praktické mají vlastní RVP.

### **Vyšší sekundární a postsekundární vzdělávání (ISCED 3,4)**

Střední vzdělávání je realizováno v těchto typech školských zařízení: střední školy, střední odborná učiliště, vyšší ročníky víceletých gymnázií, konzervatoře (ukončené maturitní zkouškou), lycea. Řadí se sem i pomaturitní, odborné, rekvalifikační a jiné kurzy. Vzdělávání se řídí podle RVP pro gymnázia nebo RVP pro střední odborné vzdělávání. Školy jsou jak státní, tak soukromé. Po absolvování středního vzdělávání lze dosáhnout tří různých stupňů vzdělání: (MŠMT, 2017, §58)

- a) střední vzdělání,
- b) střední vzdělání s výučním listem,
- c) střední vzdělání s maturitní zkouškou.

### **Terciární stupeň (ISCED 5,6)**

Dosáhnout tohoto stupně lze absolvováním vyšších odborných škol, vyšších stupňů konzervatoří, vysokých škol nebo univerzit. V roce 2016 vyšla novela zákona 137/2016 Sb., která mění zákon 111/1998 Sb. o vysokých školách. (MŠMT ČR, 2016) Novela zákona přinesla změnu také v oblasti externí kontroly vysokých škol, kterou od roku 2016

naplňuje Národní akreditační úřad pro vysoké školství. Tímto byl zrušen úřad Akreditační komise, která tuto roli plnila před realizovanou reformou.

Také v České republice zasáhla terciární stupeň reforma tzv. Boloňského procesu, proto je vysokoškolské vzdělání strukturováno ve třech stupních: (Eurydice, 2016)

- bakalářské – obvykle 3 až 4 roky studia,
- magisterské – u strukturovaných oborů 1 až 3 roky, u nestrukturovaných 4 až 6 let studia,
- doktorské – 3 až 4 roky studia.

### ***1.3 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)***

Struktura: (MŠMT, 2015, str. 5-97)

- Úvod
- Východiska předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy
- Předškolní, základní a střední vzdělávání
- Terciární vzdělávání
- Vzdělávání dospělých
- Závěr

Dokument stanovuje obecné cíle vzdělávání a výchovy, které poměrně obsáhle ukotvuje přes teoretické vymezení reprodukčních fází člověka, charakteristikou současné doby a základní mezinárodní dokumenty a úmluvy přijaté Českou republikou.

V obecné rovině jsou stanoveny následující cíle:

1. rozvoj lidské individuality,
2. zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti,
3. výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti,
4. posilování soudržnosti společnosti (rovný přístup ke vzdělávání, výchova k lidským právům a multikulturalitě),
5. podpora demokracie a občanské společnosti (součástí je i mediální výchova),

6. výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti,
7. zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti,
8. zvyšování zaměstnatelnosti.

Dále se věnuje proměnám společnosti, jejich důsledkům a vztahům k principům vzdělávací politiky. K tomuto tématu se váže koncept celoživotního učení, spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem, maximální rozvíjení potenciálu každého jedince, proměna tradiční školy (spojená se změnou obsahu vyučování, metod a forem výuky), nové utváření vzdělávacího systému, zvyšování statusu a profesionality pedagogického personálu a zdokonalování vzdělávacích procesů na základě jejich vědeckého poznání.

Hlavní strategické linie:

1. Uspokojovat a vyvolávat vzdělávací potřeby dětí, mládeže a dospělých.
2. Dosáhnout vyšší kvality a funkčnosti vzdělávání.
3. Dobudovat systém evaluace činnosti vzdělávacích institucí.
4. Rozvíjet autonomii, inovativní potenciál a vybavenost škol, jejich otevřenost ke společnosti.
5. Podporovat proměnu v pojetí a výkonu pedagogické činnosti ve všech vzdělávacích institucích.
6. Uvést do společenské praxe decentralizované řízení vzdělávací sféry.

Dokument zpracovává otázky a možná rizika při realizaci těchto změn. Také se zabývá otázkou financování vzdělávací soustavy v nových podmínkách a otázkou prognózy vývoje. Zohledněna je rovněž mezinárodní a evropská spolupráce (EU, fondy mobility, OECD, UNESCO a OSN).

Předškolní, základní a střední vzdělávání

Základní společné a obecné cíle jsou stanoveny v první kapitole tohoto dokumentu, od nich se dále odvíjí další, konkrétnější, jež jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro příslušný stupeň vzdělávání. U těchto dokumentů představují nejdůležitější část klíčové kompetence. Důraz je kladen na výuku cizích jazyků, nové formy výuky, ale i nová témata (multikulturní, environmentální výchova aj.). Jsou zde popsány postupy pro



zvyšování kvality vzdělávání, očekávané vnitřní proměny školy a také je zde věnována pozornost hlavním nositelům změn, to jest pedagogickým pracovníkům.

Druhá část této kapitoly se věnuje specifickým problémům jednotlivých stupňů vzdělávání, včetně vzdělávání ve volném čase dětí, vzdělávání nadaných dětí a dětí se zdravotním či sociálním znevýhodněním.

#### Terciární vzdělávání

Dokument vytyčuje základní cíle, strukturu a směřování pro Českou republiku v oblasti terciárního vzdělávání. Součástí je i kvantitativní prognóza a téma prostupnosti mezi vzdělávacími programy. Druhá část je věnována specifickým problémům tohoto sektoru (jako např. hodnocení kvality a otázka celoživotního vzdělávání).

#### Vzdělávání dospělých

V této části jsou zpracovány klíčové a specifické problémy vzdělávání dospělých a jejich řešení. Pojednává se i o nejčastějších formách vzdělávání v dospělosti (profesní, rekvalifikační a zájmové vzdělávání).

V kapitole byly shrnuty základní údaje pro představení České republiky a jejího vzdělávacího systému. Tento vnitrozemský stát se silně decentralizovanou správou má poměrně homogenní složení obyvatel s nízkou religiozitou. Vzdělávací systém v současné době prochází změnami, hlavně v oblasti inkluzivního vzdělávání (změna ve školském zákoně) a nově má být uveden v platnost kariérní řád pedagogických pracovníků. Národní program rozvoje vzdělávání je poměrně obsáhlý text, který na několika úrovních zastřešuje směřování vzdělávací politiky a vymezuje hlavní vzdělávací cíle, které jsou prostřednictvím rámcových vzdělávacích plánů pro příslušný stupeň vzdělávání konkretizovány.

## 2 Norské království

Kapitola čtenáře seznámí se základními socio-demografickými a ekonomickými údaji o Norsku, druhé ze srovnávaných zemí. Na tomto základě lze vytvořit několik charakteristik daného státu pro následnou komparaci. Stěžejní část kapitoly je věnována základnímu nástinu vzdělávacího systému Norska. Pro popis systému autorka využila mezinárodní klasifikaci ISCED 97, která systém dělí na stupně na škále 0 – 6. Kapitola je zakončena představením hlavního kurikulárního dokumentu norského školství.

### 2.1 Základní údaje

Na základě ústavy z roku 1814 je Norsko (Kongeriket Norge) svým zřízením parlamentní monarchií s rozdělením moci na legislativu, exekutivu a jurisdikci. Zákodárnou moc představuje parlament Storting, který má 169 členů a je v současném čtyřletém funkčním období složen z osmi politických stran. (Stortinget, 2008) Norská vláda (Regjeringen) je tvořena politickými stranami, které mají v parlamentu většinové postavení nebo těmi s menšinovým postavením, které jsou schopny vládnout. V čele s ministerským předsedou představuje vládu 14 ministerstev. (Government.no, 2010) Česká vláda je rovněž rozčleněna do 14 ministerstev, ale rozdělení resortů není zcela totožné. Danou výjimku tvoří *Ministry of Children and Equality*, které má pod správou sociální péči a služby pro děti a rodiny s dětmi, antidiskriminaci a rovnost v oblasti ochrany spotřebitele. Norský král má především roli reprezentativní a v zemi se královská rodina těší velké úctě a oblibě.

S rozlohou 324 000 km<sup>2</sup> je Norsko územně rozděleno na 19 správních celků (krajů) a 428 obcí. (The Education System, 2007) Norské království není součástí Evropské unie, ale participuje v evropských ekonomických organizacích EEA<sup>2</sup> a EFTA<sup>3</sup>, od roku 1945 je členem OSN a od roku 1949 participuje v NATO. Počet obyvatel je 5,1 milionů s hustotou osídlení 13.2 obyvatel na km<sup>2</sup>. V období let 2014 – 2015 činil roční přírůstek necelých 57

---

<sup>2</sup> EEA = European Economic Area

<sup>3</sup> EFTA = European Free Trade Association

tisíc obyvatel s většinovým podílem migrantů (ti tvoří více jak 10 % z celkového počtu obyvatel). (Norsko, 2016)

*„Dvoutřetinový podíl na přírůstku obyvatelstva má migrace občanů ze států EU/EHP a přistěhovalectví z třetích zemí, které dosáhly vrcholu v roce 2011. V dalších letech se vláda snaží redukovat počty nově příchozích azylantů.“* (Norsko, 2016)

Nejpočetnější zastoupení cizích státních příslušníků v Norsku tvoří Poláci, Švédové, Litevci, Somálci a Němci, dále s menším podílem občané Pákistánu, Iráku, Íránu, Eritrey. Věkové složení obyvatel činí z Norska poměrně mladou zemi, jelikož nejpočetněji je zastoupena střední generace (20 – 44 let) a to více jak 31 %, mladší generace ve věku 20 let pak zastupuje necelých 25 %. Celkově tvoří obyvatelé mladší 44 let více jak polovinu celé populace Norska. Norsko má i svou církev (evangelicko-luteránská), ke které se hlásí 74 % všech obyvatel (do roku 2012 byla oficiální státní církví a měla rovněž velký vliv na vývoj vzdělávání v Norsku). Dalšími dvěma, početně více zastoupenými, jsou římskokatolická církev a islám.

Zde je vhodné upozornit na několik faktů, které jsou zcela rozdílné v porovnání s Českou republikou. Prvním z nich je rozdíl hustoty osídlení, která je dána více než čtyřnásobně větší rozlohou Norska oproti polovičnímu počtu obyvatel vůči České republice. Pro vzdělávací systém tento fakt znamená existenci škol s často malým počtem dětí jedné věkové kategorie. Z ekonomického hlediska se v Norsku spíše vyplatí vzdělávat a kvalifikovat učitele pro práci s dětmi s různými vzdělávacími potřebami, než stavět několik specializovaných institucí pro malý počet dětí (což se týká hlavně severní oblasti země).

Také je zásadní rozdíl v národnostním složení obyvatelstva. V České republice jsou druhou nejpočetnější národnostní menšinou Slováci. Spolu s Ukrajinci a Rusy tvoří největší podíl cizinců žijících v České republice, tudíž můžeme říci, že se jedná o slovanské národy, které jsou z geografického a historického hlediska české kultuře velmi blízké. Naopak v Norsku je ve složení obyvatel více než dvojnásobně vyšší podíl migrantů. A jak již bylo zmíněno, počet obyvatel Norska je o polovinu menší než v České republice. Dalším faktem je větší kulturní diverzita migrantů. Což opět činí nároky na vzdělávací soustavu v oblasti jazykového vzdělávání apod.

Úředními jazyky jsou bokmål a nynorsk. Bokmål je starý jazyk – ústní forma dánštiny z dob nadvlády Dánska. Nynorsk vznikl až v období romantismu z dialektů venkovských oblastí, na základě obrozeneckých snah společnosti posílit nezávislost Norska. (Norway: Overview, 2015; Samfunnskunnskap.no) Původními obyvateli Norska jsou Sámové, kteří měli v historii nižší postavení, také jejich kultura byla potlačována. Nyní však mají Sámové svá výsostná práva – jako na vzdělání v jejich jazyce, který je považován za nositele kultury Sámů. Studenti mají právo na vzdělání v jazyce, který si zvolí. (Norway: Overview, 2015) Vrcholným orgánem je Sámský parlament.

Raná historie Norska je spojena s Vikingy, jejich královstvími a kulturou, na tomto území. Křesťanství v této zemi bylo přijato roku 1030. Ve 14. století došlo ke spojení Norska, Švédska a Dánska. Od této doby se historie Norska pojí těsně s těmito zeměmi, jelikož Norsko zůstalo pod nadvládou Dánska až do roku 1814. V tomto roce uzavřelo spojení se Švédskem, které přinášelo zemi větší svobodu a autonomii (např. vytvoření vlastní ústavy). Rozpory mezi norským parlamentem a švédským králem vyvrcholily roku 1905. Norsko zrušilo spojení se Švédskem a vyhlásilo samostatnou monarchii. Do čela na post krále byl, paradoxně, korunován syn dánského krále. Norsko se neúčastnilo první světové války a během druhé světové války kapitulovalo a bylo pod nadvládou Německa, během obou válek bylo neutrálním státem. Za druhé světové války řídil král odboj z Anglie. V novějších dějinách vyniká především ekonomický rozmach Norska díky ropnému průmyslu, dále ženské emancipační hnutí a ekologická politika Norska. (Samfunnskunnskap.no; Wolf, 1987, str. 7)

Nejvýznamnější je ropný a plynárenský průmysl, které společně s rybolovem tvoří nejdůležitější pilíře norské ekonomiky. (Norway: Overview, 2015) Hrubý domácí produkt v roce 2014 činil 500,10 miliard dolarů, což představuje 0,81 % světové ekonomiky. (Norway GDP, 2016) V roce 2010 činily výdaje na vzdělávání 6,9 % HDP Norska. (Norway Demographics Profile 2014, 2015)

U ekonomiky je evidentní téměř dvojnásobný HDP vůči HDP ČR, ovšem zásadní pro oblast školství je kategorie výdajů na vzdělávání, která byla o téměř dva procentní body vyšší než v České republice.

## 2.2 *Nástin vzdělávacího systému*

První školský zákon upravující povinné vzdělání byl ustanoven v roce 1739, tedy ještě v době, kdy bylo Norsko součástí Dánska. (The Oslo Times, 2015; Hove, 1968, str. 5) I když povinná základní docházka byla v Norsku zavedena dříve než v českých zemích, první univerzita v Oslu byla založena roku 1813. Podle Wolfa (1987, str. 10) se v Norsku do poloviny osmnáctého století školství nijak výrazně nerozvíjelo. V roce 1896 vyšel první zákon o středních školách, který obsahoval podmínku absolvování pěti ročníků obecné školy pro studium na škole střední. Vyučovalo se moderním jazykům a latina ztratila výlučné postavení. (Wolf, 1987, str. 10-11) Po stagnaci během druhé světové války vidí Hove (1968, str. 6) jako významný školský zákon z roku 1954, který obsahoval realizaci experimentálního vyučování na většině typů škol (nejprve primární a později sekundární stupeň škol). Experiment obsahoval prodloužení povinné školní docházky ze sedmi na devět let. Zásadně také ovlivnil kvalitu učitelské přípravy pro primární stupeň.

Výraznou osobností, která by zde měla být zmíněna, je Milada Blekastad. Dcera českého nakladatele Františka Topiče, která se provdala za norského malíře, později působila jako významná bohemistka a komenioložka na Univerzitě v Oslu. Přeložila několik děl a korespondenci Komenského (např. Informatorium školy mateřské, Labyrint světa a ráj srdce) do nynorsku, o Komenském sepsala i svou disertační práci. Patří jí velká zásluha na pronikání Komenského myšlenek do norské pedagogiky. Její plodná překladatelská činnost je spojena s autory české literatury převážně 20. století (Kundera, Seifert, Klíma, Havel), čímž přiblížila českou kulturu norským čtenářům. (Gammelgaard, 2004, str. 187-188)

Současný školský zákon pochází z roku 1998 (pro primární, nižší a vyšší sekundární stupeň vzdělávání)<sup>4</sup>. (Eurydice, 2015; Regjeringen, 2010) Povinná školní docházka pro děti v Norském království zahrnuje deset let, nástup bývá obvykle v šesti letech. Povinné vzdělávání se dělí na dva stupně: (Sjøvoll, 1998, str. 36; Regjeringen.no, 2001; Nokut.no)

---

<sup>4</sup> Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act)

- primární stupeň (zahrnuje 1 - 7 ročník),
- nižší sekundární stupeň (zahrnuje 8 - 10 ročník).

Primární odpovědnost za řízení vzdělávací politiky náleží Ministerstvu vzdělávání a výzkumu (Kunnskapsdepartementet), které zároveň vytváří základní kurikulum. Vláda a parlament (Storting) vytváří základní cíle a určují rozpočet pro vzdělávání. Primární a nižší sekundární stupeň vzdělávání jsou v Norsku založeny na principu jednotného školského systému vycházejícího z národního kurikula. (Government.no, 2007) Zatímco primární a nižší sekundární stupeň vzdělávání je pod správou obcí, vyšší sekundární stupeň vzdělávání spravují kraje. (Eurydice, 2015) Zde vidíme shody se systémem v České republice.

Zajímavostí je, že do roku 2002 spadaly církevní záležitosti pod ministerstvo školství („Ministry of Education, Research and Church Affairs“), nyní spadají pod ministerstvo kultury. (Government.no, 2007)

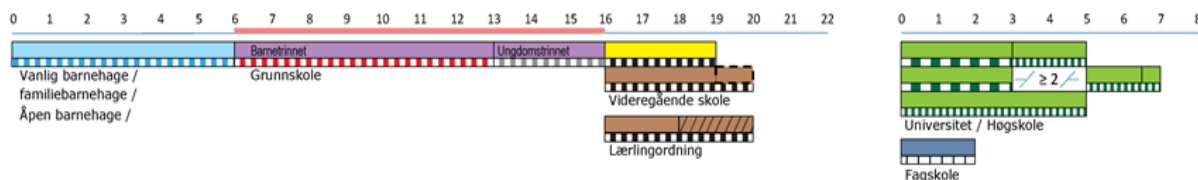
Ministerstvo školství a výzkumu má na starosti tyto oblasti: (Government.no, 2014)

- mateřské školy,
- 13letý vzdělávací systém realizovaný základními a středními školami,
- „Folk high schools“ a práva dospělých k základnímu vzdělávání,
- vysokoškolské a vyšší odborné vzdělávání,
- prosperita studentů a granty pro studenty,
- koordinace politiky výzkumu,
- vzdělávání dospělých, rekvalifikace a celoživotní učení.

Strategické cíle pro vzdělávací sektor (stanoveny Ministerstvem vzdělávání a výzkumu):

- Vzdělávání a odborná příprava umožňující rozvoj osobnosti a aktivního občanství.
- Dovednosti, které jsou potřebné dnes a v budoucnosti.
- Výzkum s cílem dosáhnout vědeckého pokroku, rozvoje a větší konkurenceschopnosti.

Systém vzdělávání v Norsku se v několika ohledech liší od českého vzdělávacího systému, což je dáno historickými, geografickými aj. faktory. Základní nástin systému vzdělávání níže zobrazuje schéma: (Eurydice, 2015)



### Preprimární vzdělávání (ISCED 0)

Nárok na vstup do mateřské školy mají děti, kterým je do konce srpna jeden rok (Eurydice, 2015) a přednostní přístup mají děti se zdravotním postižením (Regjeringen, 2005). Zákon č.64/2005 o mateřských školách vymezuje mimo jiné následující:

- cíle a obsahy MŠ,
- účast dětí a rodičů v preprimárním vzdělávání,
- rozdělení odpovědnosti na různých úrovních,
- personální obsazení atd.

Zákon vymezuje i tzv. „Family kindergardens“ (vedle MŠ zřízených obcemi). Obce mají povinnost vypisovat granty pro soukromé MŠ. Rámcový plán pro MŠ (Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens) vychází ze zákona o MŠ a ve své druhé části rozvíjí vzdělávací oblasti u dětí (hlavními prostředky jsou péče, hra a učení): (Utdanningsdirektoratet, 2016)

- komunikace, jazyk a text;
- tělo, pohyb a zdraví;
- umění, kultura a kreativita;
- příroda, životní prostředí a technologie;
- etika, náboženství a filozofie;
- místní komunita a společnost;
- čísla, prostor a tvary.

### Primární a nižší sekundární vzdělávání (ISCED 1,2)

Od roku 1997 je zavedena desetiletá povinná školní docházka, která pokrývá primární stupeň (1. – 7. ročník) a nižší sekundární stupeň (8. – 10. ročník). (Eurydice,

2015) Školský zákon se této úrovni vzdělávání věnuje ve druhé kapitole. (Regjeringen, 2010) Vedle základních vymezení stanovuje obsah vzdělávání, ke kterému se vztahují další sekce:

- výuka náboženství, praktické filozofie a etiky,
- formy norštiny ve výuce (obec rozhoduje, zda bude na místních školách vyučovacím jazykem nynorsk nebo bokmål, v případě naplnění skupiny min. 6 zájemců o druhý jazyk jsou otevřeny oba; od 8. ročníku si student volí jazyk sám),
- přizpůsobení jazykového vzdělávání žáků jazykových menšin,
- práva žáků na přizpůsobení výuky a vzdělávání – ve znakovém jazyce, v Braillově písmu či pomocí alternativní nebo doplňkové komunikace,
- soukromé školy a domácí vzdělávání,
- právo na bezplatné veřejné vzdělávání – obec nemusí požadovat pokrývání nákladů spojených se vzděláváním od rodičů a studentů; škola musí zajistit dopravu zdarma pro žáky, kteří bydlí více než 4 kilometry od školy (u žáků 1. ročníku je limit snížen na 2 km),
- vyloučení z výuky a uvolnění z výuky (pro vážné nebo opakované porušení školních pravidel je určeno, na jakou dobu lze žáka vyloučit z výuky; uvolnění z výuky až na dva týdny zákon povoluje dětem, které jsou součástí komunity jiné církve než té oficiální norské, např. pro oslavu svátků spojených s církví), atd.

Speciální vzdělávání je obsaženo ve školském zákoně, včetně vymezení psychologicko-poradenských služeb, určení obsahu odborného posudku, výjimky z obsahu vzdělávání i speciálně vzdělávací pomoc pro žáky ve věku povinné školní docházky.

Vzdělávání Sámů je zákonem ošetřeno právem na vzdělání v jazyce Sámů, a to jak na teritoriálním území Sámů, tak i v ostatních školách při minimálním počtu 6 dětí. Kromě ministerstva schvaluje a upravuje obsah vzdělávání Sámů i sámský parlament.

### **Vyšší sekundární a postsekundární vzdělávání (ISCED 3,4)**

Vyšší sekundární vzdělávání a odborná příprava, včetně vzdělávání a školení dospělých jsou ve školském zákoně ustanoveny ve třetí a čtvrté kapitole. (Regjeringen, 2010) Opět je zde vymezen časový rámec, základní organizace, obsah a hodnocení vzdělávání. Dále školní pravidla, vyloučení z učení, ale i jazykové a jiné přizpůsobení



(Braillovo písmo, znaková řeč) ve výuce studentů. Vymezena jsou práva pro studium a to nejen dětí, ale i dospělých, včetně práva na vzdělávání speciální.

Studenti, jejichž bydliště je vzdáleno více než 6 kilometrů od školy, mají nárok na úhradu dopravy nebo její zajištění (včetně lodní přepravy). V případě, že student pochází z větší vzdálenosti, musí mu obec pomoci s obstaráváním náhradního ubytování.

Od roku 1976 je v Norsku sjednocený systém vyšší sekundární struktury, obvykle trvající 3 roky na 3 úrovně (Vg1, Vg2, Vg3<sup>5</sup> a případně Vg4 u čtyřletého studia). (Eurydice, 2015) Obvykle je studium kombinováno dvěma lety studia a jedním rokem praktického výcviku. Obecné tříleté studium (Vg3) zakončené certifikací umožňuje postup na univerzity. Případně lze absolvovat doplňkový program Vg3 pro přijímání na univerzity. Soukromé školy se řídí zákonem o soukromých školách (č.84/2003).

Vyšší sekundární vzdělávání je realizováno ve 12 programech (z nichž 9 poskytuje kvalifikaci pro vyšší vzdělání):

#### Všeobecné studijní programy

- Specializace ve všeobecném studiu
- Sport a tělesná výchova
- Hudba, tanec a drama
- Programy odborného vzdělávání
- Stavba a výstavba
- Design, umění a řemesla
- Elektřina a elektrotechnika
- Zdravotní a sociální péče
- Média a komunikace
- Zemědělství, rybolov a lesnictví
- Restaurace a zpracování potravin
- Služby a doprava
- Technická a průmyslová výroba

---

<sup>5</sup> Vg1 = Videregående opplæring årstrinn 1 (Upper secondary education level 1)

Vg2 = Videregående opplæring årstrinn 2 (Upper secondary education level 2)

Vg3 = Videregående opplæring årstrinn 3 (Upper secondary education level 3)

### **Terciární stupeň (ISCED 5,6)**

Vysokoškolské vzdělávání je strukturováno podobně jako v České republice. (Eurydice, 2015) Zákon pro univerzity a vysoké školy (č.15/2005) sjednotil názvy vysokých škol a univerzit, zavedl úřad kontrolního orgánu pro vzdělávání na všech norských univerzitách, vysokých školách a institucích s akreditovanými vysokoškolskými programy – NOKUT<sup>6</sup>.

### **2.3 Základní vzdělávací program pro primární, sekundární stupeň vzdělávání a vzdělávání dospělých v Norsku<sup>7</sup>**

Struktura: (The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1997, str. 1-40)

- Vymezení cílů podle stupně vzdělávání
- Předmluva
- Seznam cílů formulovaný na základě zákonů upravujících vzdělávání v Norsku
- Úvod
- 7 kapitol podle základních rysů vzdělávání

#### **Vymezení cílů podle stupně vzdělávání**

Pro primární a nižší sekundární stupeň vzdělávání jsou stanoveny, v souladu s rodinnou výchovou, cíle křesťanské a etické výchovy dítěte. Rozvoj psychických a fyzických schopností dítěte, zprostředkování širokého základního vzdělání, pro rozvoj nezávislé a užitečné osobnosti, a to nejen v soukromém, ale i společenském životě. Školy mají podporovat intelektuální svobodu a toleranci, posilovat vznik kooperativního klimatu ve třídě mezi učitelem a žáky a mezi školou a rodinou.

Vyšší sekundární stupeň je zaměřen na rozvoj dovedností a odpovědnosti, které připraví žáky pro pracovní život a život ve společnosti. Poskytuje základ pro další vzdělávání a asistuje u osobnostního rozvoje žáka. Dále přispívá ke zvýšení povědomí o

---

<sup>6</sup> Celý název v anglickém jazyce: Norwegian Agency for Quality Assurance in Education

<sup>7</sup> Celý název v anglickém jazyce: Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway

základních křesťanských a lidských hodnotách, národním kulturním bohatství, demokratických ideálech, vědeckém myšlení a metodách a porozumění jim. Vyšší sekundární vzdělávání podporuje lidskou rovnost a rovnost práv, svodu myšlení a toleranci, ekologické uvědomění a mezinárodní spoluodpovědnost.

Hlavním cílem odborné přípravy je rozvoj kompetencí a odpovědnosti ve vztahu k řemeslu, profesi a společnosti. Poskytuje základy pro další vzdělávání a asistuje učňům v jejich osobnostním rozvoji. Dále přispívá ke zvýšení povědomí o základních křesťanských a lidských hodnotách, národním kulturním bohatství, demokratických ideálech, vědeckém myšlení, metodách a porozumění jim. Odborná příprava podporuje lidskou rovnost a rovnost práv, svodu myšlení a toleranci, ekologické uvědomění a mezinárodní spoluodpovědnost. Učeň má povinnost se aktivně podílet na dosažení cílů odborné přípravy a přispívat k vytvoření příznivého pracovního prostředí v duchu spolupráce.

Další vzdělávání má pomáhat jedinci pro realizaci smysluplného života. Zákon poskytuje dospělým rovný přístup ke vzdělání a vědomostem, které umožňují každému rozvíjet jeho vnímání hodnot, osobnostní rozvoj a rozšiřují pole činností jedince, jeho pracovní a sociální spolupráci.

Folk high schools mají v souladu s tradicemi poskytovat všeobecné vzdělávání pro různé věkové skupiny na různé úrovni. V souladu s tímto kurikulem vedoucí orgány školy utváří hlavní cíle a hodnoty vzdělávání.

Dále kurikulum představuje sedm kapitol, které jsou spojeny se základními oblastmi vzdělávání a rozvojem jedince. Tyto kapitoly jsou následující:

1. The spiritual human being (duchovní člověk)
2. The creative human being (kreativní člověk)
3. The working human being (pracující člověk)
4. The liberally-educated human being (liberálně vzdělaný člověk)
5. The social human being (sociální člověk)
6. The environmentally aware human being (člověk citlivý k životnímu prostředí)
7. The integrated human being (integrovaný člověk)

Každá kapitola představuje základní ideály a popsané cílové směřování výchovy a vzdělávání pro danou oblast. Zajímavé je, že hned první část – duchovní člověk je zaměřena na duchovní růst osobnosti, ve smyslu zdravé odpovědnosti, tolerance, morálních zásad a sounáležitosti s kulturou, ve které se člověk narodil. Výchova kreativního člověka spočívá v motivování jedince, jeho radosti ze života, snaze neustále se rozvíjet. Učení by proto mělo být organizováno tak, aby se každý účastnil tohoto procesu a našel si v něm své místo. Vzdělání má žákům ukázat, že životní úroveň se vyvíjela po mnoho generací, každodenním úsilím lidí a často i díky metodě pokus omyl. Žáci se mají naučit vnímat krásu, především prostřednictvím umění a dále umět hledat své silné stránky, posilovat kreativitu. Vzdělání má cvičit kritické myšlení, umění pozorování, experimentování atd.

*„Vzdělání nemá pouze učení předávat, ale naučit žáky schopnost získávání a osvojování si nových poznatků.“* (The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1997, str. 15)

Vzdělání má žákům poskytnout nezbytné schopnosti a dovednosti pro širokou škálu pracovního uplatnění. Seznámit žáky s technologiemi, které jsou pro lidstvo přínosné a užitečné, ale zároveň je poučovat o limitech a nebezpečích, která mohou vyvstat z užívání či nešetrného vyvíjení nových technologií. Zdůrazněn je předpoklad osvojení si vhodných pracovních návyků již ve škole, což může pomoci jedinci s jeho uplatněním na trhu práce a také v sociálním životě. Nezbytností je, aby si každý žák uvědomoval své silné stránky a uměl převzít odpovědnost za svou práci a svůj život. Vzdělání má postihovat všestranný rozvoj s ohledem na individuální schopnosti jedince, práce se třídou je potom prací se skupinou složenou z členů s různými schopnostmi. Učitelé by si zároveň měli uvědomovat limity vzdělávání. Dále je zde kladeno několik požadavků na schopnosti učitele a jeho práci s dětmi a jejich rodinami.

Škola musí pracovat s žáky jako komunitou, pracující na rozvoji sociálních dovedností. Žáci by si měli uvědomovat svůj vliv na druhé prostřednictvím vlastních činů. Zároveň by měli znát své povinnosti a odpovědnost vůči škole. Ta naopak musí umět opatrně pracovat s křehkou hranicí stimulace žáků a jejich vlastním objevováním a zkoumáním. Cílem je vytvořit takové prostředí, které žákům přináší možnost rozvíjet jejich sociální odpovědnost a pozici ve skupině. Škola má spojovat žáky nejen se světem dospělých, spolupracovat

s rodinami, ale také s místními organizacemi a firmami. Primární odpovědnost za výchovu dítěte má rodina, která tuto hlavní funkci nesmí delegovat na školu, nicméně škola by měla s rodinou spolupracovat.

Další ideou je provázanost ekonomiky a ekologie s technologiemi. Lidé by se měli starat o zachování a ochranu přírody. Vzdělání má inspirovat jedince, aby realizoval svůj potenciál pro dobro sebe, společnosti a přírody.

*„Vzdělání má inspirovat k integrovanému rozvoji dovedností a kvalit, které umožňují jednat a chovat se morálně, vytvářet a spolupracovat v souladu s přírodou. Vzdělávání přispívá k budování charakteru, který dá jedinci sílu převzít zodpovědnost za svůj život, přijmout závazek vůči společnosti, jakož i na péči o životní prostředí.“* (The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1997, str. 39)

Rozdíly mezi českým a norským kurikulem jsou patrné již ze samotného uspořádání textu a pojetí ve vymezování základních vzdělávacích oblastí. Pokud bychom hledali obecnější cíle směřování výchovy, určitě nalezneme v obou dokumentech podobné linie. Nicméně rozsahem a pojetím se kurikula liší zcela zásadně. Norské kurikulum je starší než Bílá kniha a rozsahem je podstatně kratší. Bílá kniha obsahuje rozsáhlejší popisy, kromě vytyčených cílů a ideálů popisuje současný stav oproti nastaveným ideám a prostředky, které lze pro jejich dosažení použít. Norské kurikulum se může jevit až primitivně zjednodušené na základě grafického zpracování s četnými ilustracemi. Ovšem obsah textu autorka považuje za adekvátní vzhledem k jeho účelu - ideové základny pro další kurikulární dokumenty, které slouží pro praxi. Norské kurikulum je spíše textem filozofického rázu na rozdíl od Bílé knihy, která je naopak doplněna o prognózy vývoje.

Závěrem lze konstatovat, že Norsko je ekonomicky vyspělou zemí, jejíž společnost je kulturně rozmanitá s většinovým podílem věřících. Evidentní jsou akcenty na ochranu životního prostředí a lidských práv. Vzdělávací systém se strukturou zásadně neliší, nicméně autorka se domnívá, že je zde patrná určitá svébytnost země v legislativních a kurikulárních dokumentech.

### 3 Metodologie komparativní analýzy

Předkládaná kvalitativní komparativní analýza vychází z metodologie srovnávací pedagogiky a orientuje se na témata z oblasti současného vzdělávání a edukační reality. Cíle této komparativní analýzy jsou deskripce a na základě srovnání dat analýza výsledků.

Práce se v analýze přiklání k univerzalistickému pohledu, tedy k možnosti nalézání obecnějších vzorců a principů pro analyzovaná data. Zároveň je nutné brát v úvahu fakt, že rozdílnost dat mezi státy je zapříčiněna rozdílnými socio-kulturními aj. podmínkami.

Výzkumné problémy vychází z vybraných oblastí pro komparaci, a to jsou vzdělávání budoucích učitelů a inkluzivní vzdělávání. Jaké existují rozdíly mezi nastaveným vzděláváním budoucích učitelů v Norsku a v České republice? Jak je v obou státech zakotveno inkluzivní vzdělávání v kurikulárních dokumentech?

Výzkumné otázky pro komparativní analýzu jsou stanoveny:

- Jak je nastaveno vzdělávání budoucích učitelů v obou zemích a jaké jsou mezi nimi rozdíly?
- Jak je koncipováno a nastaveno inkluzivní vzdělávání v kurikulárních dokumentech ČR a Norska?

Komparativní analýza bude využívat primární a sekundární prameny jako zdroj dat pro synchronní komparaci jevů. Vlček (2015, str. 395) uvádí, že metodologická pravidla komparativního výzkumu v pedagogice jsou aktuálním tématem, které se neustále vyvíjí. Proto je vhodné metodologický postup práce teoreticky zakotvit.

Bereday (1964, str. 3-28) formuloval několik zásad pro zpracovávání komparativních studií, z nichž vyjmenovává tři nejdůležitější: jazykovou znalost, pobyt v zahraničí a nepřetržitou sebekontrolu výzkumníka z hlediska kulturní a osobní předpojatosti. Vypracoval metodologický postup pro zpracování komparace, který obsahuje čtyři kroky:

1. Popis (zjišťování dat)

Popis má být detailní (ne však zbytečně zdlouhavý a nudný), předcházet mu má samostudium a četba podkladů a různých pramenů (primárních i sekundárních). Autor doporučuje celou řadu kroků, která má výzkumník či jeho tým provést před samotnou komparací. Zároveň doporučuje i schematická a shrnující data, která o vzdělávacích systémech poskytuje např. UNESCO.

## 2. Porozumění (interpretace).

Data mají být interpretována na základě popisu. V interpretaci se projevuje multidisciplinární charakter srovnávací pedagogiky. Interpretovat data znamená propojovat poznatky z historie, sociologie, ekonomiky atd. pro jejich vysvětlení.

## 3. Juxtapozice (tvorba kostry dat).

Kostra je vytvořena na základě určité hypotézy nebo na základě nadřazené kategorie. Nejde zde jen o opětovné vyložení dat, nýbrž o jejich zvýraznění po předchozím zpracování. Pro využití se nabízí problémový přístup, který pomůže komparovat údaje pro stanovené téma.

## 4. Vlastní srovnání (hledání kauzalit).

Celková analýza z hlediska světového měřítka je vyvrcholením celého procesu komparace. Měla by přinést zásadní otázky a některé odpovědi na ně. Může být dále analyzována rozdílná situace z hlediska možnosti aplikace v jiných zemích.

Greger (2015, str. 61) uvádí, že komparativní metoda nespočívá v pouhém popisu zahraničních systémů, ale nutností je také analýza či zobecnění přesahující jednotlivý případ. Je vhodné zmínit i limity výsledků založených na komparaci, na které upozorňuje Holmes (1981, str. 68). Kriticky zde vidí pozitivistický přístup, uplatňovaný hlavně v 60. letech. Poukazuje zde na problém komparativních testů, které přinesly výsledky, jež byly implementovány do vzdělávacích politik, bez posouzení jejich platnosti v kontextu celého systému. Z toho můžeme vyvozovat fakt, že každý vzdělávací systém je tak specifickým organismem, že implementace změn, které fungují v jednom systému, nemusí přinést stejné výsledky v systému jiném. Další rozdíl se týká požadavku Beredaye na pobyt v zahraničí, který Holmes (1981, str. 72) nevidí jako nutný začátek výzkumu. Zahraniční návštěva má být realizována až po studiu dat a základních dokumentů, která má sloužit hlavně pro testování předpokladů a hypotéz. Je tedy evidentní, že jednotnost v metodologii srovnávací pedagogiky stále není patrná. V tomto případě je vhodné, aby se výzkumník seznámil i s kritickými momenty zvoleného metodologického postupu a vyhnul se tak chybnému postupu.

## 4 Vzdělávání budoucích učitelů

První téma komparativní analýzy se věnuje vzdělávání budoucích učitelů na úrovni teoretického ukotvení v legislativních a kurikulárních dokumentech a obsahového naplnění vysokoškolského studia. Na základě dat, popisu a interpretace stavu v ČR a v Norsku, budou vyvozeny závěry analýzy (viz metodologie komparativní analýzy). K tématu pedagogické přípravy budoucích učitelů patří i otázka nastavených profesních standardů (požadované kvality učitele a profesní kompetence), legislativní a jiné dokumenty, které se svým obsahem vztahují k tématu (ať už k úpravě obsahu či výstupních požadavků). V neposlední řadě budou komparovány obsahy vzdělávání studentů učitelství (I. stupeň ZŠ v ČR a v případě Norska stupeň 1. – 7.) na terciární (tj. univerzitní) úrovni.

### 4.1 Česká republika

Legislativním dokumentem, který se určitým způsobem vztahuje k učitelské přípravě, je zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (MŠMT ČR, 2017). Hlava druhá tohoto zákona stanovuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. Kromě trestní bezúhonnosti a zdravotní způsobilosti je také podmínkou znalost českého jazyka (netýká se učitelů cizích jazyků na školách) atd. Zákon rovněž stanovuje možnosti získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále jen Bílá kniha) zmiňuje nutnost legislativního ukotvení standardů učitelské kvalifikace, včetně závazné struktury výstupních požadavků, z čehož vyplyne struktura s jednotlivými složkami studia. (MŠMT ČR, 2015, str. 43) Zatím však tento záměr realizován nebyl. Předpokládaný návrh operuje s časovou či kreditovou dotací 20-25% pedagogicko-psychologické složky, která se společným univerzitním základem bude tvořit 30% z celkového studia. Předmětově didaktická příprava by měla tvořit 10-12% celkové časové dotace. Dokument dále upozorňuje na významný problém vzdělávání, a to nutnost rozvíjení profesních způsobilostí a sociálně osobnostních vlastností, které jsou vedle pedagogické složky ve vzdělávání neméně důležité. Mezi narůstající požadavky určitě patří také příprava v oblasti multikulturní výchovy a práce s žáky se specifickými potřebami. Strategie 2020 navazuje na Bílou knihu a pro téma odborné přípravy učitelů vyvstávají tyto úkoly: stanovení



obsahu, cíle, formy atd. počátečního vzdělávání učitelů. V oblasti výuky se jedná o zaměření na modernizaci a především posílení praktické části studia. A v neposlední řadě posílit pozornost na kvalitu uchazečů o pedagogické vzdělání. (MŠMT: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2017, str. 27) Doposud neexistují jiné oficiální dokumenty, které by byly tématu věnovány.

#### 4.1.1 Profesní standart učitele

Pojem standardy kvality profese učitele je úzce spojen s kvalitou vzdělávání, jelikož jsou standardy jedny z kritérií pro naplnění a hodnocení kvality vzdělávání. (Spilková a Tomková, 2010, str. 7-51) Profesní standard pomáhá stanovit požadované kvality učitele a tím naplnit kvalitní vykonávání profese. Téma kvalitního vzdělávání je v českých podmínkách jasněji formulováno v Bílé knize. Na nižší úrovni Rámcových vzdělávacích programů jsou klíčové cíle dále konkretizovány. V podmínkách českého školství lze zatím odvodit požadavky na kvalitní učitelství z kurikulárních dokumentů, které nejčastěji kladou nároky na učitele v oblasti kompetencí. Bohužel doposud neexistuje profesní standard kvality učitele v ČR, ač byl v minulosti několikrát vyvíjen tlak tzv. zespoda (tj. od učitelů, akademiků, profesních asociací atd.) na jeho zavedení a legislativní ukotvení. Vítanou změnou po mnoha letech přípravné práce a zároveň očekáváním je chystaný Kariérní řád pro pedagogické pracovníky, který plánuje MŠMT uvést v platnost.

*„Již existující úsilí učitelství a pedagogických iniciativ je třeba propojit a posílit proces utváření autonomní sociálně profesní skupiny, který by vedl k vypracování etického kodexu učitelství a k vytvoření střešového profesního sdružení. Dále je nezbytné závazně stanovit obecné i specifické předpoklady pro vstup do pedagogických profesí.“*  
Bílá kniha (MŠMT, 2015, str. 43)

Spilková (2004, str. 16-17) uvádí, že české školství od roku 1989 (tj. po pádu komunistického režimu a obnovení demokratického zřízení státu) procházelo dlouhou dobu hlubokým transformačním procesem, který měl za cíl znovuoobnovit demokratický školský systém. Následující vývoj přinesl několik radikálních změn do struktury školství, kurikula atd., současně však postrádal formulovanou vizi či jasně stanovenou vzdělávací politiku. Bílá kniha a RVP přinesly vítané změny pro kurikulární reformu, ale spolu s dokumenty také vzrostly nároky na profesionalitu učitelů a vnitřní uspořádání školy.

K učitelům jako expertům na učení a vyučování užívá Spilková (2004, str. 24) termín „professional knowledge“, který obsahuje nejen složku znalostní, ale neméně významnou složku dovednostní, zkušenostní, postojovou a hodnotovou. Důraz se klade na to, aby učitel nebyl pouhým garantem vědění, ale dokázal celkově rozvíjet dětskou osobnost atd.

V roce 2015 připravila Akreditační komise Rámcový koncept přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol. (Akreditační komise Česká republika, 2015, str. 1-6) Tento koncept má sloužit ke sjednocení a vytvoření rámcové konsensuální podoby přípravy budoucích učitelů, avšak stále se nejedná o její jednotný standard. Jelikož je učitelské vzdělávání vyučováno na mnoha fakultách, respektují autoři textu autonomii těchto fakult v realizovaném vzdělávání. Dokument tak stojí jako jeden ze základů, od kterého lze vypracovat návrh kurikula pro studium učitelství.

Charakteristiky pro současný stav učitelské přípravy:

- Obsah učitelské přípravy se liší jak mezi vysokými školami, tak v rámci jedné fakulty.
- Výstupní požadavky a jejich ověřování je doposud převážně na rozhodnutí jednotlivých kateder.
- Společný rámec učitelského vzdělávání tvoří čtyři složky:
  - Oborová – tzv. aprobační předměty, student si má osvojit strukturované znalosti a dovednosti z oboru, které dokáže koncipovat, plánovat, realizovat a hodnotit ve výuce příslušné oblasti.
  - Oborovědidaktická – kromě osvojení si didaktických znalostí obsahu se má student také seznámit s výzkumnou činností v dané oblasti.
  - Pedagogicko-psychologická – student by měl poznat pedagogickou vědu z širšího historického, filozofického a sociologického pohledu. Kromě výchovných a výukových postupů si osvojit postupy a dovednosti pro řízení a reflektování výchovně vzdělávacího procesu.
  - Reflektované pedagogické praxe – zde je důraz na praktické zkušenosti, které mají reflektovat propojování teorie s praxí a podporovat sebereflexi studenta v roli učitele.
- Nejvíce se různí realizace pedagogicko-psychologické složky v rámci přípravy na všech vysokých školách, jinak je tomu u oborovědidaktických disciplín. Ne všechny obory zajišťují dostatečnou praxi v rámci učitelské přípravy.

- Pro kvalifikaci musí student daného oboru dosáhnout titulu magistr (některé obory jsou nestrukturované, u strukturovaných nesplňuje titul bakalář podmínky kvalifikace).

Jelikož nejsou nastaveny závazné cíle či výstupy učitelského vzdělávání, nemůžeme jejich naplňování v rámci obsahu vzdělávání učitelů hodnotit, i vzhledem k absenci profesního standardu učitele v České republice. Na druhou stranu zde bylo vyvinuto velké úsilí o zavedení standardů ze strany odborníků, kteří vytvořili významné podklady a návrhy pro jejich zavedení.

#### **4.1.2 Obsah vzdělávání pro první stupeň ZŠ**

Pro komparaci byla vybrána Katedra primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Katedra naplňuje studium učitelství pro první stupeň šesti moduly: kurzy univerzitního základu, pedagogicko-psychologické kurzy, předmětový celek, oborové didaktiky, specializace (na hudební, výtvarnou, dramatickou nebo tělesnou výchovu či výuku cizího jazyka) a prohlubující kurzy. (Katedra primární pedagogiky, ©2013-2016)

Profil absolventa učitelství pro 1. stupeň naplňuje jednak obohacení o profesní kompetence (všechny složky), hlubší vzdělání v jedné ze specializací, kterou testuje státní závěrečná zkouška a další pedagogicko-psychologické schopnosti a dovednosti, včetně teoretické sebereflexe. První stupeň základní školy v České republice obsahuje prvních pět ročníků základní školy.

Státní závěrečná zkouška se skládá z ústní závěrečné zkoušky a obhajoby závěrečné práce. Ústní zkouška obsahuje 18 tematických okruhů, přičemž student si losuje 2 kruhy. Tematické okruhy jsou:

1. transformace českého školství po r. 1989 a současné koncepce vzdělávání;
2. primární škola v systému vzdělávání;
3. cíle a obsah vzdělávání na 1. stupni ZŠ;
4. pojetí dítěte a dětství;
5. dítě na počátku školní docházky;
6. charakteristika žáka na 1. stupni ZŠ;
7. školní třída jako sociální skupina, třídní klima;

8. pedagogická komunikace na 1. stupni ZŠ;
9. princip individualizace ve výuce;
10. plánování výuky;
11. metody a organizační formy výuky;
12. motivace žáka ve výuce;
13. hodnocení žáka ve výuce;
14. školní úspěšnost;
15. rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti;
16. rozvoj počáteční písařské gramotnosti;
17. autorita a kázeň;
18. etická výchova, hodnoty ve výchově, práva dítěte.

Pro komparaci obsahu studia učitelství pro I. stupeň ZŠ byla vybrána specializace na anglický jazyk. Obsah studia zobrazuje tabulka:

<b>Učitelství pro 1. stupeň základní školy</b>		
Modul univerzitního základu	povinné	Vývojová biologie a zdravotní výchova I.,II.
		Úvod do filosofického diskursu
		Rétorika I.,II.
		Profesní etika
	povinně volitelné	Úvod od ekonomie/sociologie/politologie
		Úvod do počítačů pro učitele/ Počítač, informace a komunikace/ České dějiny v kontextu světových pro 1. st. ZŠ a NŠ
Pedagogicko- psychologický modul I.	povinné	Dějiny pedagogiky I.,II.
		Osobnostní a sociální výchova I.,II.
		Úvodní pedagogický kurz s praxí
		Psychologie osobnosti
		Ontogenetická psychologie
		Cvičení z ontogenetické psychologie

		Didaktika 1. stupně ZŠ I., II.
		Učitelské praktikum I.,II.
		Psychologie pedagogická a sociální I.,II.
		Komparativní pedagogika
		Úvod do pedagogiky
Předmětový modul I.	povinné	Úvod do studia ČJ
		Současný český jazyk I.,II.
		Vývoj českého jazyka
		Teorie literatury
		Literatura pro děti I.,II.
		Úvod do studia matematiky I.,II.
		Aritmetika
		Geometrie
		Metody řešení matematických úloh
		Kurz praktických činností
		Literární výchova a čtení na 1. stupni
		Pragmatika pro učitele 1. st. ZŠ I.,II.
		Mediální výchova
		Souborná odborná zkouška z českého jazyka pro I. stupeň ZŠ
Předmětový modul II.	povinné	Hudebně výchovný seminář I.,II.
		Pohybová výchova a orffovské nástroje
		Výtvarná kultura a výchova I
		Výtvarné exploração plošné I
		Výtvarné exploração prostorové I
		Fyziologické a anatomické základy pohybu
		Plavání I
		Pohybové a sportovní hry I
		Zdravotní tělesná výchova I
		TV letní kurz

		Gymnastika I
		Atletika I
		TV zimní kurz – lyže
		Dovednostní minimum ze všech sportů
Modul předmětových didaktik I.	povinné	Didaktika matematiky I.
		Didaktika vlastivědy I.,II.
		Didaktika TV s praxí (pro CJ)
Prohlubující modul	povinné	Cizí jazyk I.,II.: němčina
		Cizí jazyk I.,II.: angličtina
Specializační modul	povinné	Jazyková cvičení I. - VI.
		Morfologie
		Lexikologie
		Syntax
		Analýza diskurzu
		Fonetika a fonologie I. - IV.
		Reálie anglicky mluvících zemí I. - IV.
		Dětská literatura
		Drama and storytelling
		Didaktika I.,II.
Pedagogicko- psychologický modul II.	povinné	Psychopatologie
		Aktuální otázky pedagogiky I
		Pedagogický výzkum
		Aktuální otázky pedagogiky II
		Souvislá pedagogická praxe v 1. ročníku ZŠ
		Organizace a řízení
		Kurz speciální pedagogiky
		Příprava na inklusivní vzdělávání dětí se spec. Potřebami
Předmětový	povinné	Výtvarná kultura a výchova II.,III.

modul III		Didaktika ČJ s praxí I.,II.
		Čeština jako druhý jazyk
		Didaktika matematiky s praxí II.,III.
		Poznávání přírody s didaktikou I.,II.
		Souvislá pedagogická praxe I.,II.
		Didaktika literární výchovy s praxí
		Didaktika výtvarné výchovy I. - III.
		Zdravotní TV II
		Průběžná praxe HV
		Didaktika HV na 1. st. ZŠ I.,II.
		Didaktika TV s praxí
		Jazyková cvičení I. - III.
Specializační modul II.	povinné	Seminář k závěrečné práci
		Tvorba a aplikace výukových materiálů
		Anglická literatura II
		Americká literatura
		Didaktika III. -V.

(Univerzita Karlova, 2016)

Pro absolvování musí student získat alespoň 300 kreditů. Pedagogická praxe během studia má tento harmonogram: (Kppg UK v Praze, 2017)

- úvodní pedagogický kurz s praxí v 1. ročníku,
- učitelské praktikum I. a II. ve 2. ročníku (ve studiu s jazykovou specializací ve 3. ročníku),
- souvislá pedagogická praxe v 1. ročníku ZŠ (ve 3. ročníku),
- předmětové didaktiky (zvláště ve 3. a 4. ročníku),
- souvislá pedagogická praxe I. a II. (v 5. ročníku).

Studium učitelství pro první stupeň se vyznačuje poměrně obsáhlou náplní studia, kde největší základnu tvoří oborové předměty a předměty prohlubující specializaci vybraného hlavního předmětu.

## 4.2 *Norsko*

Od roku 2014 má na starosti revizi a rozvoj národních směrnic pro programy vzdělávání učitelů v Norsku Národní koncil pro učitelské vzdělávání<sup>8</sup>. (Universitets og høyskolerådet, 2016, str. 2-72) Poskytuje závazné standardy kvality pro vzdělávání učitelů, které mají být na základě rozvoje revidovány. Předpis národního kurikula pro diferencované programy primárního a nižšího sekundárního vzdělávání učitelů<sup>9</sup> zohledňuje plánovanou změnu v učitelské přípravě od roku 2017, kdy dochází k prodloužení čtyřletých programů učitelství pro primární a nižší sekundární stupeň na pět let (dohromady dva cykly – první tříletý a druhý dvouletý). Kromě národního kurikula, které je představeno ve druhé kapitole, a kurikul jednotlivých předmětů je zde klíčový právě tento dokument.

Aktualizované pokyny koordinují požadované kvality učitelského vzdělávání na národní úrovni. Dokument stanovuje očekávané výstupy pro jednotlivé předměty, které by si měl student učitelství osvojit. Tyto výstupy zároveň vychází z nastaveného národního rámce celoživotního učení. Neopomenuty jsou i samotné vzdělávací instituce, jejichž úkoly jsou zde rovněž formulovány (jedná se především o organizaci studia, včetně vhodného propojení teorie a praxe). Zdůrazněna je zde vhodnost mobility studentů a to nejen mezi institucemi, ale i v rámci zahraničního studia.

Studium je charakterizováno výzkumným a profesním zaměřením. Mimo jiné má mít student osvojené různé metody práce v jednotlivých předmětech, schopnost nahlížet na věc z různých perspektiv a v neposlední řadě schopnost kritické sebereflexe. Praxe studentů musí být podepřeny smlouvou mezi školskou institucí (kde je praxe realizována) a vzdělávací institucí. Jednotlivé body smlouvy jsou konkrétně nastaveny. Jedním z úkolů instituce, které pokyny ukládají, je provázání studia interdisciplinárními tématy:

- Počáteční vzdělávání – student si má být vědom, že počáteční vzdělávání není jen o předaných znalostech, ale především o základní rozvoj žáků a nastavení předpokladů pro další vzdělávání.

---

<sup>8</sup> National Council for Teacher Education (NRLU)

<sup>9</sup> National guidelines for the primary and lower secondary teacher education programme for years 1-7 and 5-



- Přizpůsobené vzdělávání – ať už v oblasti organizace studia, jeho intenzitě nebo variabilitě vzhledem k individuálním potřebám dítěte. Učitel má být kompetentní adaptovat vzdělávání na základě různých potřeb žáků.
- Posouzení – student musí být schopen s žákem správně komunikovat a hodnotit studijní výsledky žáků. Umět podat zpětnou vazbu, posoudit a vyhodnotit různé výsledky – to vše pro správný rozvoj a vzdělávání dítěte.
- Základní dovednosti – umět rozvíjet, v rámci všech předmětů, dovednost číst, psát a počítat, verbální a digitální dovednosti u žáků.

Kromě těchto témat jsou zde další povinnosti: vybavit studenta učitelství dovednostmi a znalostmi pro zajištění a vedení správného psychosociálního učebního prostředí. Dále vzdělat studenty v oblasti lidských práv apod. v duchu občanské a multikulturní společnosti (neopomenuto je zde vzdělávání a práva Sámů), udržitelného rozvoje a environmentální výchovy a konečně i ve schopnosti rozvíjet kreativitu, interakci a reflexi.

Stěžejní část pak stanovuje výstupy v oblasti znalostí, dovedností a kompetencí pro jednotlivé studijní celky. Řadí se sem učitelské praxe, pedagogika a dovednosti žáků, matematika, norština, angličtina, křesťanství a další náboženství a morální výchova, tělocvik, umění a řemesla, hudba, jídlo a zdraví, přírodní vědy, norská znaková řeč, sociologie, profesně orientovaná a speciální pedagogika a hlavní zvolený předmět. Můžeme říci, že již samotná existence institutu, který se věnuje učitelské přípravě je dobrým základem pro upravování a rozvíjení učitelského vzdělávání.

#### **4.2.1 Profesní standard učitele**

Profesní standardy pro učitele v Norsku vytvořeny nejsou. Nicméně kromě výstupních požadavků na studenty učitelství se také různí autoři věnují tématu ideálního kvalifikovaného učitele, který naplňuje tyto požadavky: (Anderson a kol., 2013, str. 16)

- plánuje a realizuje výuku v rámci kurikulárních cílů,
- vzor se silnou osobností,
- kromě ovládnutí hlavního předmětu a didaktiky také umí přizpůsobit výuku žákům a spolupracovat s ostatními,
- pracuje v týmu, je poradcem a konzultantem pro žáky,

- a zároveň se podílí na rozvoji školy.

Bílá kniha o vzdělávání učitelů<sup>10</sup> publikovaná v roce 2009 se zabývá učitelskými studijními programy, se zaměřením na kvalitu studia, výzkumu, znalostí a dovedností. (Regjeringen.no, 2009) Zavedla nový vzdělávací obor – pedagogika a dovednosti žáků, zlepšila kvalitu praxí a zavedla mentoring pro všechny začínající učitele atd. Další výraznou změnou bylo rozdělení vzdělávání pro primární a nižší sekundární stupeň do dvou rovných směrů a to pro 1. – 7. stupeň a 5. – 10. stupeň. Úroveň pro 1. – 7. stupeň se zaměřuje na čtyři základní předměty – alespoň jeden z nich musí student absolvovat na 60 kreditů, tedy rok studia.

Jiný pohled na učitelovy kompetence přináší model sedmi kompetencí vytvořený na základě vládních dokumentů. (Creative education, 2016, str. 1519) Tyto kompetence představuje:

1. znalost hlavního předmětu a pěti základních dovedností,
2. reflexe vztahu mezi školou a společností,
3. profesní učitelská etika,
4. příprava na dobré pedagogické vyučování a v didaktice předmětů,
5. třídní management a podpora učebního procesu,
6. dobré komunikační a kooperativní dovednosti,
7. zvládání změn a profesní rozvoj.

I když nejsou v Norsku nastavené standardy pro učitelské povolání, existují dokumenty, které je alespoň částečně supluje.

#### **4.2.2 Obsah vzdělávání pro primární stupeň**

Univerzita Agder (sídlo má ve městě Kristiansand na jihu Norska) nabízí pětileté magisterské studium učitelského vzdělání pro 1. – 7. ročník. (Universitetet i Agder [online].) Studium obsahuje 4 předměty, z toho jeden je předmět hlavní (celkem za 60 kreditů a zbytek po 30 kreditech). Povinné jsou předměty: pedagogika a dovednosti žáků (60 kreditů), norština (30 kreditů) a matematika (30 kreditů). V prvních třech letech si musí zvolit dalších 30 kreditů buď v norštině, nebo v matematice a další školní předmět za 30

---

<sup>10</sup> White Paper on Teacher Education “The teacher – the role and the education”

kreditů. Učitelské praxe jsou realizovány během prvních 4 let a trvají 100 dní (60 dní během prvních dvou a další dva roky 40 dní). Ve 4. a 5. ročníku si student volí didaktický předmět (norštinu nebo matematiku). Pro pokračování do 4. ročníku musí mít student splněno alespoň 150 kreditů. Na konci 2. ročníku studenti prochází národní evaluační zkouškou z matematiky.

Studijní plán (pro zaměření na anglický jazyk) zobrazuje tabulka:

1. semestr	Angličtina - literatura, kultura, didaktika 1	Facilitace učitele pro žákův rozvoj a učení
	Praxe 1. ročník podzim	
2. semestr	Matematika 1 - základní kurz A	Norština - kurz 1
	Praxe 1. ročník jaro	
3. semestr	Matematika 1 - základní kurz B	Norština - kurz 2
	Praxe 2. ročník, podzim	
4. semestr	Anglický jazyk a didaktika 1	Profesionální, sociální a osobnostní rozvoj studenta
	Praxe 2. ročník, jaro	
5. semestr	Volitelný: Matematika 2 nebo Norština 2	
	Praxe 3. ročník, podzim	
6. semestr	Rozvoj identity a role učitele	Bakalářská práce, vědecká teorie a výzkumné metody
	Praxe 3. ročník, jaro	
7. semestr	Vybrané hlavní předměty 7. - 9. Semestr	
8. semestr	Učitel jako vedoucí výuky a vývojových procesů	Metody a didaktika
	Praxe	
9. semestr	Vybrané hlavní předměty 7. - 9. Semestr	
10. semestr	Diplomová práce	

(Universitetet i Agder [online].)

Univerzita dále popisuje výstupní kvality studenta a výukové metody, charakter pedagogických praxí a vědeckou činnost studenta (v rámci bakalářské a diplomové práce). Studium se vyznačuje poměrně jasně nastavenou strukturou obsahu a bylo by zajímavé porovnat samotné plnění v rámci různých univerzit.

### 4.3 Interpretace dat

Na základě popisu dat ze zákonů, dokumentů a učitelských studijních programů lze jednotlivá data analyzovat a dávat do kontextu pro zpracování komparace, čímž postupujeme k druhému kroku celé analýzy.

#### 4.3.1 Česká republika

Z hlediska legislativního ukotvení lze říci, že téma vzdělávání budoucích učitelů kromě zákona o vysokých školách a zákona o pedagogických pracovních, které se k tématu vážou pouze částečně, není zásadně regulováno nebo vymezeno. Doposud nejsou určeny standardy učitelské kvalifikace, i přes to, že je otázka zavedení standardů velmi dlouho a živě diskutována, včetně několika zpracovaných návrhů na výstupní požadavky. Na základě dosavadního vývoje lze v blízké době očekávat schválení Kariérního řádu pro pedagogické pracovníky, který zásadně změní diskutovanou situaci – hlavně v oblasti profesního rozvoje a mentoringu pro nastupující učitele. Je tedy otázkou, nakolik současný obsah vzdělávání studentů pedagogických oborů naplňuje učitelské profesní znalosti a jak se situace po zavedení standardů změní.

Na úrovni kurikulárních dokumentů je již situace znatelně lepší. Bílá kniha je hlavním kurikulárním dokumentem. Ta se naším tématem sice zabývá, ale pouze v rovině doporučení a propracovaných návrhů. Mezi navrhovanými nastaveními je i poměr jednotlivých složek ve vzdělávání učitelů. V tomto ohledu je výrazný návrh Akreditační komise z roku 2015, který se jeví jako významnější pro případnou tvorbu jednotného kurikula studia učitelství.

Pro současný stav pedagogické přípravy je charakteristické, že studijní programy nejsou sjednocené a doposud neexistují jednotné požadavky, které by poměr či obsah studia nastavovaly. Velmi diskutovaná a rovněž nesjednocená je pedagogická praxe, která se na některých oborech jeví jako nedostatečná. Výstupní požadavky a jejich ověřování závisí převážně na jednotlivých katedrách, tudíž ani výstupní požadavky na znalosti studenta nejsou sjednoceny.

Studijní plán pro první stupeň ZŠ je na první pohled výrazně obsáhlý. Z celkového počtu 300 kreditů tvoří více než 88 % povinné a povinně volitelné předměty, které jsou v průměru za 3 kredity. Když vezmeme v úvahu, že Bílá kniha pracuje s kreditovou dotací

30 % pedagogicko-psychologické složky s univerzitním základem a maximálně 12 % předmětově didaktické přípravy, musely by být v daném případně některé složky ve studijním plánu zkráceny. Navíc má současný plán výraznou dominanci v předmětovém modulu, zatímco pedagogicko-psychologický má téměř třetinovou dotaci.

#### **4.3.2 Norsko**

V Norském království se otázce vzdělávání budoucích učitelů nevěnují zákonná nařízení, nicméně je zde zřízen institut Národního koncilu pro učitelské vzdělávání, který vydává důležité dokumenty. Významněji se jeví dokumenty Bílá kniha o vzdělávání učitelů a Předpis národního kurikula pro vzdělávání učitelů. Bílá kniha ovlivnila obsah vzdělávání zavedením nového pedagogicko-psychologického oboru – pedagogika a dovednosti žáků. Došlo také ke strukturaci studia na dva směry podle věkových stupňů. Také byl zaveden mentoring pro začínající učitele, což se sice neváže k samotnému institucionálnímu vzdělávání, ale jedná se o významnou podporu pro rozvoj začínajícího učitele. Předpis národního kurikula dává jasnější strukturu pro obsah vzdělávání stanovením výstupních požadavků pro jednotlivé předměty. Dochází také k sjednocení délky studia na pět let, přičemž se jasně definují úkoly instituce bez výraznějšího zásahu do jejich autonomie. Zajímavé je nastavení interdisciplinárních témat a soubor nastavených dovedností a znalostí učitele, které mají být zakomponovány do výuky. Absentující je nastavení profesních standardů.

Studijní plán na Univerzitě Agder naplňuje jak pedagogicko-psychologickou složku, která je realizována během čtyř semestrů, tak souvislou praxi (rozdělenou na 100 dní). Vedle hlavního předmětu je studium zaměřeno na matematiku a norštinu. Minimální je didaktická složka. Pro postup do 4. ročníku musí mít student alespoň 150 kreditů (polovina z celkového počtu), třetí ročník je ukončen bakalářskou prací. Ve druhém ročníku probíhá národní matematická evaluační zkouška.

#### **4.4 Juxtapozice**

Na základě popisu a interpretace dat vyvstala tato kritéria pro srovnávání obou zemí:

1. Legislativní a kurikulární ukotvení učitelského vzdělávání

- a. Dokumenty, které upravují obsah vzdělávání učitelů atp.
    - b. Existence profesních institucí či standardů
  - 2. Obsahy studia učitelství pro primární vzdělávání na vybraných institucích
    - a. Poměry počtu kreditů a časové dotace jednotlivých vzdělávacích složek
    - b. Pedagogická praxe
1. Hledisko legislativního a kurikulárního ukotvení a nastavení vzdělávání budoucích učitelů:
- a. V České republice se legislativní dokumenty tématu nevěnují. Zákon o pedagogických pracovnících nastavuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, které průběh studia výrazně neovlivňují. Kurikulární dokumenty obsahují pouze doporučení a návrhy na předpokládaná nastavení (např. v oblasti výstupních kvalit studenta a ukotvení standardů učitelské profese).
  - b. V České republice není zřízená žádná instituce, která by se zabývala vzděláváním učitelů, nejsou nastaveny ani profesní standardy pro učitele (i když podkladové studie a materiály byly v minulosti zpracovány).
  - a. V Norsku jsou nastaveny národní směrnice pro programy vzdělávání, které jednotně nastavují obsah, výstupy a nově i časový rámec vzdělávání. Věnují se také průřezovým vzdělávacím tématům, výstupy jsou sepsány pro všechny jednotlivé vyučovací předměty v oblastech znalostí, dovedností a kompetencí. Bílá kniha pro učitele přinesla organizační změnu ve struktuře studia a zavedla nový vyučovací předmět.
  - b. Profesní standardy učitelského povolání nastaveny nejsou, je zde však zřízen Národní koncil pro učitelské vzdělávání, který se jeví jako klíčová instituce pro danou problematiku.
2. Hledisko obsahu studia učitelství prvního stupně na vybraných univerzitách:
- a. Katedra primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy nabízí pětileté nestrukturované magisterské studium, během kterého student musí dosáhnout minimálního počtu 500 kreditů. Studijní plán tvoří převážně povinné, nebo povinně volitelné předměty, které jsou v průměru za 3 kredity

(celkový počet předmětů je více než 100). Studium je ukončeno ústní zkouškou a obhajobou diplomové práce. Student si volí zaměření na jeden specializační předmět. K vybranému předmětu se váže dalších pět studijních modulů.

- b. Pedagogické praxe jsou v různých formách a s různou časovou dotací nastaveny pro každý ročník studia.
- a. Na Univerzitě Agder je pro pětileté magisterské studium (pro učitelství 1. – 7. ročníku) stanoveno 300 kreditů. Studium je zaměřeno vedle vyučovacích předmětů na jeden hlavní předmět a pedagogicko-psychologickou složku. Student píše ve třetím ročníku bakalářskou a v pátém ročníku diplomovou práci. Ve druhém ročníku probíhá celonárodní matematická evaluace studentů.
- b. Pedagogické praxe jsou v celkové dotaci 100 dní rozvrženy do prvních čtyř let studia.

#### **4.5 Srovnání dat**

Při konečném celkovém zhodnocení musíme brát v úvahu fakt, že vzdělávací systémy obou zemí prošly jiným vývojem, jsou zde odlišné geografické podmínky i jiné cíle a priority v oblasti vzdělávání. Proto také vidíme výrazné odlišnosti již na úrovni legislativní. V České republice se doposud žádný legislativní dokument nevztahuje k učitelské přípravě, ve smyslu nastavení obsahu či výstupních standardů. Výhledově se však tato situace může změnit a to přijetím Kariérního řádu pro pedagogické pracovníky. Oproti tomu v Norsku upravují rámec, obsah a výstupy vzdělávání směrnice na národní úrovni od roku 2009. Není tedy dlouhodobě zavedeným a časem ověřeným systémem, ale jistý pokrok na základě evaluace prvních několika let fungování je možný. Samotné dokumenty zmiňují nutnost revize spolu s celkovými změnami. Významná je existence profesní instituce, která se vzděláváním učitelů zabývá. Co se týče navrhovaných idejí, které formuluje Bílá kniha v České republice, ty počítají s nutností zavedení profesních standardů – které nejsou nastaveny ani v Norsku. Ovšem výstupní požadavky, nebo také kvality absolventa učitelství nejsou v České republice závazně nastaveny a v tomto ohledu je situace v Norském království lepší. Zde jsou nastaveny výstupní požadavky u každého vyučovacího předmětu a jsou rozděleny do roviny znalostí, dovedností a kompetencí, čímž celistvě pokrývají výstupy studenta.

Charakter studia učitelství pro první stupeň základní školy se liší poměrně výrazně. Nastavení požadavků či povinných výstupních kvalit je realitou pro norské školství, nikoli pro české. Při srovnání obsahu studia – harmonogram na české univerzitě je naplněn větším počtem předmětů než na norské univerzitě, které jsou s nižší kreditovou dotací a celková kreditová hranice pětiletého studia je ještě o 200 kreditů vyšší než v Norsku. Tam je naopak při nižším celkovém počtu kreditů obsah naplněn menším množstvím předmětů s větší kreditovou dotací (okolo 15 kreditů za předmět). Zastoupení pedagogicko-psychologické, předmětové a didaktické složky je shodné v obou případech, nicméně se různí jejich časový podíl v celém úseku studia. V předmětové oblasti se liší vyučovací předměty např. výukou norské znakové řeči nebo mravní výchovou. Praxe je v České republice realizována různými formami v různé časové dotaci. Naopak v Norsku je stanoven závazný počet dní pro praxi. V Norsku se bude od roku 2017 sjednocovat délka studia učitelství pro primární a nižší sekundární stupeň na pět let. Během studia se navíc píše kromě diplomové také práce bakalářská. Ve druhém ročníku probíhá celoplošné testování studentů v matematické oblasti.

Závěrem lze říci, že v České republice je evidentní absence ukotvenosti studia učitelství již na úrovni vládních dokumentů. Nejsou stanoveny standardy ani výstupní kvality, od kterých by se odvíjela náplň studia učitelství na školách a její výstupy. Vzdělávací instituce proto studijní plány sestavují pouze na základě navrhovaných cílů a vlastního uvážení, stejně jako realizování pedagogických praxí. Ačkoli zde bylo v minulosti mnoho iniciativ ze strany učitelů, akademiků apod. situaci změnit, doposud se na legislativní úpravy čeká. Oproti tomu se situace v Norsku může jevit jako pokročilejší před Českou republikou. Nové směrnice, které jsou v platnosti prvních několik let, nastavují základní výstupní požadavky apod. včetně vymezení role samotné vzdělávací instituce. Při pohledu na studijní plán vyvstává otázka, do jaké míry jsou všechny plánované cíle a výstupní kvality naplněny v rámci předmětů, jejichž kreditová dotace bývá okolo 15 kreditů za předmět. Celková hranice je paradoxně ještě nižší než v České republice. Ve prospěch nastavení studia hovoří průřezová témata a výstupní požadavky nastavené nikoli jen jako výstupní znalosti, ale také dovednosti a kompetence – čili je zde opravdu důsledně dodržena myšlenka holistické výuky, která je zdůrazněna napříč norskými dokumenty. Významným tématem je celoplošné testování studentů – v tomto případě v matematické oblasti. Testování tohoto charakteru na vysokých školách v České republice realizováno není.



## 5 Inkluzivní vzdělávání

Druhé téma pro komparativní analýzu bude analyzovat legislativní, kurikulární a další dokumenty obou zemí, které se vážou k tématu inkluzivní edukační reality. Kapitola se zaměří na komparaci ukotvení inkluzivního vzdělávání a zajištění podmínek souvisejících s inkluzí na teoretické úrovni.

Práce bude pracovat s termínem inkluzivní vzdělávání, který je ukotven a chápán jako vzdělávání začleňující všechny děti podle Deklarace konference v Salamance roku 1994. (UNESCO, 1994) Ta stanovuje, že škola se má přizpůsobit všem dětem bez ohledu na jejich fyzický, intelektuální, sociální, emoční, jazykový či jiný stav. (UNESCO, 1994, str. 6) Inkluzivní vzdělávání respektuje individuální potřeby každého dítěte, jelikož má každý právo se vzdělávat bez ohledu na jeho stav. Prostředí inkluzivní školy pomáhá potlačit diskriminující postoje a pomáhá se začleňováním do společnosti. Inkluzivní vzdělávání označuje široké spektrum strategií a postupů ve vzdělávacím procesu, jejichž prostřednictvím se realizuje právo jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami na adekvátní a kvalitní vzdělání. (Bartoňová&Vítková, 2016, str. 311)

### 5.1 Česká republika

V České republice je díky nedávné změně školského zákona nastolena nová situace pro vzdělávání, a to proinkluzivním směrem. Nově zákon stanovuje systém tzv. podpůrných opatření pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami. (MŠMT, 2017) Paragraf 16 tohoto zákona vymezuje podpůrná opatření takto:

*„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*

Podpůrná opatření mohou mít charakter poradenské pomoci, úpravy organizace vzdělávání (obsahu, formy, hodnocení, očekávaných výstupů apod.) nebo úpravy prostoru pro vzdělávání, využívání kompenzačních pomůcek. Dále je zde možnost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, za pomoci dalšího pedagogického pracovníka (asistent

pedagoga, osobní asistent ...). Opatření se dělí na pět stupňů podle míry organizační, pedagogické a finanční náročnosti.

Podle zákona lze zakládat pro děti se speciálními potřebami školy (školy speciální) nebo uvnitř základních škol jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny, pakliže bude systém podpůrných opatření pro dítě nedostačující. Následující paragraf stejného zákona se věnuje podmínkám pro vzdělávání dětí mimořádně nadaných. Pro vzdělávání dětí cizinců zákon upravuje práva a přístup dětí ke vzdělávání. Zde je důležité právo dítěte na bezplatnou pomoc pro začlenění do vzdělávacího systému (včetně výuky českého jazyka) a také na podporu výuky rodného jazyka a kultury dítěte. Ovšem Bačáková (2012, str. 86) uvádí, že až do roku 2011 nebyla výuka českého jazyka, bez jasného vysvětlení, dětem (žákům – uprchlíkům) do 16 let poskytována.

Bílá kniha klade za cíl ve vzdělávací soustavě, mimo jiné, zajistit rovný přístup ke vzdělávání. (MŠMT, 2015, str. 14-18) Ideje inkluzivního vzdělávání naplňují i některé principy demokratické vzdělávací politiky (maximální rozvoj každého jedince).

Zastřešujícím dokumentem inkluzivního vzdělávání je dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, který vznikl v návaznosti na absenci jednotného dlouhodobého směřování. (MŠMT: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2017, str. 3-50) Bílá kniha (2001) sice nikdy neměla stanovené formální ukončení, nicméně stanové cíle a plány byly nastaveny pro horizont pěti až deseti let. Strategie 2020 vytyčuje několik priorit pro další rozvoj vzdělávacího systému. Z vytyčených cílů a priorit se vztahuje k tématu této práce především myšlenka vzdělávání jako pomoc pro maximální rozvoj potenciálu žáka. To znamená:

- podporovat bezpečné a stimulující prostředí;
- vytvářet příležitosti pro vzdělávání, podporovat participaci dětí ze znevýhodněného prostředí a rodin etnických menšin;
- podporovat individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- snižovat riziko předčasného opuštění vzdělávací soustavy;
- podporovat ty metody hodnocení, které sledují individuální pokrok jednotlivých žáků atd.

Zdůrazněna je také idea celoživotního učení, která je klíčová pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, již jsou nejčastěji ohroženy předčasným odchodem ze

vzdělávání. Tím se dostáváme k jedné ze tří průřezových priorit, kterou je snižování nerovností ve vzdělávání.

*„Prioritním cílem vzdělávací politiky je dosáhnout v následujících letech výrazného snížení nerovností ve vzdělávání komplexním posilováním kvality celé vzdělávací soustavy. Strategie se přitom nezaměřuje pouze na formální rovnost v přístupu ke vzdělávání, ale na schopnost vzdělávacího systému vytvářet podmínky a uplatňovat účinné postupy pro efektivní prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění tak, aby nerovnosti v dosahovaných výsledcích byly co nejméně předurčovány faktory, které nemůže jedinec ovlivnit, a aby všichni žáci a studenti dosáhli alespoň základní společné úrovně znalostí a dovedností. (MŠMT: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2017, str. 13)*

V oblasti začleňování žáků do hlavního vzdělávacího proudu dokument vychází z Bílé knihy a podporuje diferenciaci výuky, heterogenní vzdělávací kolektivy oproti vyčleňování do specializovaných tříd a škol. Ideální cílový stav je postaven na základě kvalitního a inkluzivně orientovaného vzdělávacího systému, který umožňuje každému rozvíjet vlastní potenciál. Dlouhodobým záměrem je také přesné vymezení typů a stupňů znevýhodnění a nadání, včetně stanovení odpovídajících podpůrných opatření a systému financování. Pozornost je také věnována zlepšení systému poradenských služeb.

K dokumentu Strategie 2020 je navázán Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018. (MŠMT: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2017, str. 1-56) Plán tvoří propojený systém pěti cest pro naplnění inkluzivních cílů s jednotlivými indikátory:

1. Čím dříve, tím lépe – zajistit dostupnou síť poradenských zařízení, podpora má být poskytnuta co nejdříve a to na nezbytnou dobu, podpora má být flexibilní a účinná.
2. Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny – zde se klade důraz na mezioborovou spolupráci, osvětovou a informační činnost, realizaci příkladů dobré praxe.
3. Vysoce kvalifikovaní odborníci – vytvoření podpůrných metodických materiálů, systém podpory pro školy a spolupráce mezi školami, standard učitele, inovování vzdělávání pro ředitele škol a budoucí pedagogické pracovníky, podpora poradenských pracovišť.

4. Podpůrné systémy a mechanismy financování – je očekáván dokument sjednocující školské poradenské služby, existuje Příručka pro zavádění standardů kvality do praxe poradenských zařízení, Plán pedagogické podpory, model efektivního financování atd.
5. Spolehlivá data – vytvoření jednotného evidenčního systému poskytování poradenských služeb, zavedení a využívání nástrojů pro sledování rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, sledování dopadů projektů atd.

Vyhláška 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se věnuje podrobněji systému podpůrných opatření, ale hlavně se zabývá postupy pro jednotlivé stupně podpůrných opatření a náležitostmi spojenými s individuálními vzdělávacími plány. (MŠMT, 2016, str. 1-82) Jsou zde také vymezeny možnosti přestupu do jiných institucí (ať už speciálních škol nebo v případě žáků nadaných, postup do vyšších ročníků). Vyhláška také stanovuje maximální počet dětí s podpůrnými opatřeními, v jedné třídě jich může být maximálně pět a nesmí překročit třetinu počtu všech žáků ve třídě.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se věnuje systému péče o žáky s podpůrnými opatřeními. (MŠMT, 2016, str. 5-48) Popisuje provázaný systém s podporou školských poradenských zařízení a stanovuje náležitosti, které vypracovává škola v rámci školního vzdělávacího programu. Zároveň nastavuje podmínky pro vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními: uplatňování individualizace a diferenciací, využívání různých komunikačních systémů a prostředků alternativní komunikace, odlišnou délku vyučovacích hodin, prodloužení základního vzdělávání na deset ročníků, využití formativního hodnocení, spolupráci s poradenskými zařízeními, dalšími školami apod. Obdobně je zpracováno i vzdělávání žáků mimořádně nadaných.

Marie Vítková (Bartoňová&Vítková, 2016, str. 75-92) uvádí tyto podmínky pro vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami: žáci mají právo používat bezplatně speciální učebnice, didaktické a kompenzační pomůcky a materiály. Dále mají právo na bezplatné vzdělávání ve znakovém jazyce, s použitím Braillova písma nebo na prostředky alternativní či augmentativní komunikace. Při základních školách existuje

možnost individuální integrace (jednotlivce) nebo integrace skupinová (studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy). Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami jsou:

- žáci se zdravotním postižením – tělesným, sluchovým, zrakovým, mentálním, s poruchou autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami;
- žáci se specifickými poruchami učení nebo chování;
- žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní, s lehčími zdravotními poruchami;
- žáci se sociálním znevýhodněním – z rodinného prostředí s nízkým socio-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu;
- žáci nadaní.

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) vypracovává ředitel školy, do které dítě dochází, na základě speciálně-pedagogické diagnostiky ve spolupráci s celým týmem odborníků: pracovníky pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, třídním učitelem (popřípadě asistentem pedagoga nebo osobním asistentem) a zákonnými zástupci dítěte. Realizaci IVP kontroluje dvakrát během školního roku poradenské zařízení.

Ve školním roce 2015/2016 se vzdělávalo ve školách pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami 23 880 žáků (Český statistický úřad, 2016), což představovalo asi 27% z celkového počtu žáků vzdělávajících se na primární úrovni.

## **5.2 Norsko**

V hierarchii dokumentů stojí opět nejvýše školský zákon (Regjeringen, 2010), který již v samotném úvodu uvádí mezi cíli vzdělávání i základní hodnoty vzdělávacího procesu. Sem se řadí mimo jiné respekt k lidské důstojnosti a rovnosti, které jsou základními lidskými právy. Zákon dále ukládá povinnost přizpůsobit vzdělávání podle individuálních schopností žáků a právo na vzdělávání ve znakovém jazyce. Věnuje se také vzdělávání

finských dětí (v severní části země) a žáků s odlišným mateřským jazykem, vzděláváním prostřednictvím alternativní a doplňkové komunikace. Žáci mají podle zákona právo na základní a střední speciální vzdělávání, které blíže vymezuje zákon, společně s procesem odborného posouzení dítěte a pedagogicko-psychologického poradenství.

Dokument Norského ředitelství pro vzdělávání a odbornou přípravu<sup>11</sup> reflektující norské školství v roce 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2016, str. 35-38) uvádí, že podle zákona se musí vzdělávání přizpůsobit žakovým schopnostem. Speciální vzdělávání je určené pro ty žáky, pro které vzdělávání v běžné základní škole není přínosné. V roce 2015 tvořili žáci se speciálními vzdělávacími potřebami 7,9 % (tj. méně než 50 000 žáků se SVP). Z tohoto celkového počtu žáků se SVP se 35 % žáků vzdělávalo v běžných třídách a 8 % (asi 4 000) žáků ve školách speciálních. Zároveň dokument udává, že ve stejném roce byla poskytována speciální výuka norského jazyka asi 7 % všech žáků, tedy polovině žáků cizinců (ti tvořili více než 14 % z celkového počtu žáků na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání).

Hodnotící zpráva Společné vzdělávání vytvořená pro norskou vládu za období 2010/2011 uvádí, že ty děti, pro které vzdělávání v základní škole nepřináší uspokojivé výsledky, mají právo na vzdělávání ve škole speciální. (Statped: Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2011, str. 3-17) Pro tento krok je nutné odborné posouzení pedagogicko-psychologické poradenské služby a individuální vyhodnocení následné pomoci, které musí být každých 6 měsíců evaluováno a případně revidováno. Na primárním a nižším sekundárním stupni lze pozorovat dlouhodobý trend stoupajícího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami rovnoměrně s vyšším stupněm vzdělávání, kdy nejvyšší počet dětí je zaznamenán v desátém ročníku. Inkluze je v norské škole realizována prostřednictvím přizpůsobeného vzdělávání. Zde platí přímá souvislost mezi výsledky vzdělávání žáků a schopností školy uzpůsobit vzdělání žákovi. Současně však musí být soulad mezi potřebami jedince a celé skupiny. Celá tato situace klade nároky na průběžnou evaluaci práce školy, včetně schopnosti měnit postupy a metody práce. Speciální vzdělávací potřeby fungují jako podpůrná síť pro dosažení uspokojivých výsledků vzdělávání a zároveň zmírňují segregaci žáka. Ministerstvo také plánuje zavést opatření pro zlepšení

---

<sup>11</sup> Utdanningsdirektoratet

pedagogicko-psychologického poradenství. Pro snazší dosahování cílů a posílení motivace je žádoucí spolupráce s rodinným zázemím dítěte.

Dokument uvádí tři hlavní strategie pro zlepšování situace. První strategií je zlepšit identifikaci a sledování rozvoje u potřebných, včetně podpůrného a stimulujícího prostředí. Druhou je zacílit výstupy a výsledky vzdělávání, včetně kompetencí, pro uspokojování různých potřeb všech žáků. Třetím záměrem je posílit a zlepšit kooperaci mezi jednotlivými účastníky a zlepšit celkovou koordinaci podpory. K těmto strategiím jsou připojeny ještě cíle, které se zaměřují na zlepšení vzdělávacího prostředí a posilování motivace žáka, jako nejúčinnějšího způsobu prevence vzniku problémů. Další zacílení se vztahuje na splnění podmínky různorodosti učení prostřednictvím přizpůsobeného vzdělávání a na stanovení realistických cílů, konkrétních opatření a dobrého systému hodnocení.

Ve školním roce 2010/2011 se vzdělávalo 8,4% žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (EURYDICE, 2011) V některých větších samosprávných celcích byly zřízeny oddělení při základních školách pro žáky s mentálním a sluchovým postižením, tento vývoj je však ministerstvem školství pravidelně monitorován, aby nedocházelo k nové segregaci ve vzdělávání. Předpisy, které by specifikovaly výukové metody speciálního vzdělávání na základních školách, neexistují. V platnosti je rámcové nastavení kvality a principy pro plánování vzdělávacích aktivit. Je tedy v kompetenci učitele a školy (ve spolupráci s poradenským zařízením), jakým způsobem bude naplňovat nastavené výstupy učebních předmětů. Kraje mají za úkol poskytovat potřebné vybavení a pomůcky pro vzdělávání.

Myšlenky o integrování žáků do běžných základních škol v Norsku spadají již do roku 1969. (Sjøvoll, 1998, str. 37-55) V roce 1975 vyšel tzv. Integrační zákon, se kterým byl současně zrušen zákon o speciálních školách. Předpisy pro speciální školství byly začleněny do zákona o povinném vzdělávání. Bylo také uzákoněno právo na základní vzdělávání pro všechny žáky, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem bylo začlenit co největší možný počet dětí do běžných škol. Ovšem pro praxi byl podle Sjøvolla významný zákon z roku 1987, který uvádí princip geografické dostupnosti škol pro žáka. Zásadní je princip vzdělávání přizpůsobený žákovi, který podporuje rozvoj individuálních schopností žáka v maximální možné míře. Zajímavostí byl alternativní

model, vytvořený pro severní Norsko. V této části země bylo speciálních institucí velmi málo, zrušeny nebyly, naopak došlo k propojení s dalšími specializovanými službami.

V roce 1991 byly všechny speciální školy, kromě škol pro hluchoněmé, zrušeny a ve školách bylo organizováno vzdělávání:

- v běžných třídách s malou nebo žádnou speciální pomocí,
- v běžných třídách se speciální pomocí,
- v omezených časových úsecích, během kterých byla poskytována speciální pomoc mimo třídu,
- částečně v běžné a částečně ve speciální třídě,
- ve speciální třídě.

Hausstetter a Thuen (2014, str. 181-207) uvádí, že proces integrace dětí se speciálními potřebami do běžných základních škol byl v Norsku víceméně naplněn již v roce 1993, tedy rok před konferencí v Salamance. Změna, která znamenala přechod od integrace žáků k inkluzi ve vzdělávání, vidí jednoznačně ve změně náhledu na vzdělávání a přístupu k němu. Inkluze v norské škole znamená transformaci vzdělávání a výuky tak, aby podporovala každého žáka. Podle autorů byla vzdělávací politika od devadesátých let silně ovlivněna silící podporou inkluzivního vzdělávání a snahou snížit počet speciálních škol na minimum. Tento cíl byl úspěšně naplněn, nicméně situace se kolem roku 2005 výrazně změnila. Autoři zmiňují dva hlavní faktory, které znamenaly opětovný nárůst speciálního školství. Prvním faktorem jsou mezinárodní srovnávací studie (zejména testy PISA), ve kterých norští žáci prokázali průměrné až podprůměrné výsledky. Druhým faktorem byla paradoxně školská reforma v roce 2006. Paradox spočívá v tom, že reforma deklarovala nutnost zredukování speciálního školství na minimum, přitom však v reakci na špatné výsledky mezinárodních studií zaměřila cíl vzdělávání na zvýšení akademické úrovně. Reforma zavedla národní školní testy, čímž se zvýšila soutěživost mezi výsledky jednotlivých škol. Autoři dodávají, že systém speciálního školství je výrazně nákladný (tudíž ekonomicky neefektivní) a jeho existence je nekompatibilní s inkluzivní strategií. Co se týče budoucnosti, a nových výzev pro speciální školství, autoři pokládají otázku, zda má cenu pokračovat v podpoře speciálního vzdělávacího systému, u kterého nemůžeme prokázat jeho efektivitu.



Bačáková (2012, str. 84-90) uvádí, že Norsko je zemí, která již několik let propaguje myšlenku integrace a inkluze žáků do běžných základních škol a je jednou z nejúspěšnějších zemí na světě v oblasti inkluzivního vzdělávání. K jazykovému vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem se váže povinnost místních samosprávných celků diagnostikovat jazykové dovednosti u těchto dětí před zahájením povinné školní docházky i v jejím průběhu (ovšem postoj jednotlivých samospráv se liší a tím i samotná realizace). Jazykové vzdělávání dětí cizinců je také velmi dobře finančně i personálně zajištěno. Jsou vytvořeny standardizované diagnostické testy pro rozpoznání stupně jazykového vývoje. Podporu školám pro vzdělávání dětí cizinců a koordinaci metodické činnosti má na starost Národní centrum multikulturního vzdělávání. Rozvojový program OSN vyhodnotil Norsko v roce 2010 jako zemi s nejvyšším indexem lidského rozvoje. Jedny z faktorů úspěšnosti jsou podle Bačákové jasné nastavené politické priority a cíle, nastavené hodnoty společnosti (rovné příležitosti a práva všech), a také dlouhodobá politika inkluzivního vzdělávání.

### **5.3 Interpretace dat**

#### **1. Česká republika**

Vzhledem k nově nastoleným podmínkám (novele školského zákona), se stalo téma inkluzivního vzdělávání aktuální i v České republice. Proinkluzivní změny byly společností i některými pedagogickými pracovníky vnímány převážně negativně. Nejčastějším argumentem byla nepřipravenost systému na nově nastolené podmínky společného vzdělávání, v čele s nepřipravenými pedagogickými pracovníky. Tím, že se jednalo o dlouhodobou prioritu ministerstva, byl celý koncept vzdělávání podepřen několika dokumenty legislativního i kurikulárního charakteru. Rozhodně můžeme říci, že změny nepřišly bez dostatečného ukotvení a adekvátního zajištění a podpory. Kromě žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním se do kategorie žáků se specifickými vzdělávacími potřebami řadí i žáci se sociálním znevýhodněním a žáci nadaní. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se tak přirozeně otevírá cesta pro vzdělávání v rámci hlavního vzdělávacího proudu za podpory celého systému podpůrných opatření. Ty tvoří propracovaný systém, organizačně rozčleněný podle finanční, organizační i pedagogické náročnosti. Je pochopitelné, že první reakce a výsledky změn bude možné hodnotit až po

několika letech zkušeností. První výsledky může přinést vyhodnocení naplnění indikátorů, nastavených Akčním plánem inkluzivního vzdělávání, který je časově vymezen do roku 2018. S tím bude patrně souviset i úprava dalších témat, která se k inkluzivnímu vzdělávání vážou – jak již naznačuje dokument Strategie 2020, která upozorňuje na nutnou úpravu přípravy budoucích učitelů.

V této souvislosti se dále ukázalo, že v České republice chybí jasně nastavené priority a cíle vzdělávací politiky. Poslední dokument, který obsahuje strategie ve vzdělávání je z roku 2001. Ukázal se jako zastaralý – minimálně s ohledem na vypršení časového limitu navrhovaných strategií. Po dlouhé odmlce byl vytvořen dokument, který reflektuje nejasné směřování vzdělávací politiky a nastavuje nové priority a cíle, které se vztahují k novému inkluzivnímu vzdělávání, současným negativním trendům ve školství (jako je předčasné opouštění vzdělávací soustavy) apod. s realizací do roku 2020.

## **2. Norsko**

Norsko je zemí, pro kterou je charakteristické silné zakořenění prosazování rovného přístupu a lidsko-právní problematiky, což dokládají i mezinárodní ocenění v oblasti lidského rozvoje. Pro Norsko jsou charakteristické pevné a jasně nastavené politické priority a celkové směřování. Je také známo pro svou dlouhodobou otevřenost v oblasti migrace a s tím související fungující systém začleňování cizinců. K tomu patří jasně nastavená struktura (včetně standardizovaného pravidelného testování) a finančně dotovaná jazyková podpora pro děti s odlišným mateřským jazykem.

Koncept inkluzivního, popř. integračního, vzdělávání sahá v norském vzdělávacím systému až do šedesátých let minulého století. Díky tomuto dlouhému vývoji je přirozené, že systém naplňuje všechna základní opatření – a to nejen v rámci legislativně-kurikulárního zastřešení, ale i existencí specializovaných institucí, národních center apod. Zajímavé je sledovat vývoj vzdělávací politiky a jeho dopady na inkluzivní realitu, která prošla určitým vývojem, který zahrnuje i období celkového zhoršení situace. Krize byla reakcí na nové podmínky nastolené reformami ve vzdělávání, které reagovaly na podprůměrné výsledky norských žáků během mezinárodních šetření. V rámci snahy zlepšit úroveň a kvalitu vzdělávacích výsledků došlo ke zhoršení začleňování žáků do běžných základních škol. V současné době jsou stále rozvíjeny strategie pro zlepšení situace. Vzdělávání v Norsku je charakterizováno jako přizpůsobující se individuálním

schopnostem a potřebám žáků. Speciální školství existuje jako alternativa pro ty žáky, kterým vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu nepřináší uspokojivé výsledky, nicméně je výrazně redukováno.

#### 5.4 *Juxtapozice*

Při komparování tématu inkluzivního vzdělávání v České republice a v Norském království je nutné brát v úvahu nejdůležitější rozdíl – a to samotnou délku realizování a tím nabyté zkušenosti. Odtud vyvstávají kritéria:

1. Ukotvení a koncepční vymezení inkluzivního vzdělávání.
  2. Současný stav a nastavení cílů.
- 
1. Ukotvení inkluzivního vzdělávání v dokumentech a jeho vymezení:
    - a. V České republice je nastaveno inkluzivní vzdělávání krátce, ale je ukotveno hned v několika strategických dokumentech. Legislativně jsou ukotveny podpůrná opatření, systém vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a podmínky pro vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání má směřovat k maximálnímu rozvoji každého jedince.
    - b. Mnohaleté fungování přineslo několik strategických dokumentů, změn ve vývoji a vytvoření celé sítě odpovědných institucí. Hlavním cílem, který je zdůrazňován napříč legislativními a kurikulárními dokumenty, je přizpůsobené vzdělávání podle individuálních schopností dítěte. Zařazení dítěte do speciální instituce předchází odborné posouzení a individuální rozhodnutí, pakliže vzdělávání v běžné škole nepřináší uspokojivé výsledky.
  2. Charakteristika současného stavu a nastavení cílů:
    - a. Evaluace současného systému (jak je nastaven a realizován) v České republice bude možná až s časovým odstupem. Bude také možnost vyhodnotit systém podpůrných opatření a to, co je potřeba v souvislosti k inkluzivním vzděláváním pozměnit či upravit. Do budoucna je nastaveno hned několik cílů a priorit. Týkají se vytváření příležitostí pro vzdělávání, podporování bezpečného prostředí nebo hodnotících metod, které reflektují

individuální pokrok žáka. Jsou nastaveny také inkluzivní cíle, pro jejichž naplnění jsou nastaveny indikátory.

- b. Současná situace inkluzivního vzdělávání v Norsku je charakterizována jistou stabilitou a zaběhnutým fungujícím systémem, na kterém se podílí celá síť institucí. Finanční zajištění vzdělávání, jasně formulované priority a úspěchy v realizaci podporují pozitivní vývoj. Do budoucna jsou nastaveny cíle pro adekvátní zacílení výsledků vzdělávání, zlepšení vzdělávacího prostředí, včasnou identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb a zlepšení kooperace mezi jednotlivými složkami.

### **5.5 Srovnání dat**

Spíše než srovnání mezi oběma zeměmi je na místě hledání paralel a poučení se z dosavadního vývoje v Norském království. Je důležité mít na paměti, že na rozdíl od Norska nečelí Česká republika dlouhodobému problému začlenění cizinců, s odlišným kulturním zázemím, navíc v takovém množství. Dalším zásadním rozdílem je fakt, že integrační snahy v Norsku sahají do doby, kdy Česká republika neměla možnost svobodného řízení vzdělávacího systému. Nicméně na rozdíl od Norska, kde je jazyková kompetence žáků cizinců průběžně monitorována systémem standardizovaných testů a jazykové vzdělávání je legislativně ukotveno a finančně státem podporováno, Česká republika měla do roku 2011 problém s poskytováním jazykového vzdělání dětem s odlišným mateřským jazykem do 16 let. Ačkoli je právo na bezplatnou pomoc pro začlenění do vzdělávacího systému stanoveno zákonem, doposud není jazyková podpora pro děti cizinců samozřejmostí.

Je zajímavé sledovat vývoj inkluzivního vzdělávání v Norsku během několika desítek let fungování. Po úspěšném nastartování začleňování dětí do běžných škol, přišel zásah v podobě školské reformy, která ač deklarovala posílení tohoto vývoje, pravděpodobně zapříčinila opak a počet žáků vzdělávajících se ve speciálních institucích stoupl. Školská reforma reagovala na výsledky mezinárodního srovnání žáků (testy PISA), vzhledem ke špatnému umístění norských žáků. Zaměřila se proto na zvyšování akademických znalostí žáků a zavedla celoplošné testování škol. Je možné sledovat jistou paralelu s českým vzdělávacím systémem. V České republice je situace oproti Norsku jiná v tom, že téma začleňování a inkluzivního vzdělávání je nové a tudíž je i jinak realizováno

v odlišně fungujícím systému. Pokud se však podíváme na strategické cíle vzdělávací politiky, nalezneme zde rovněž myšlenku celoplošného testování žáků na školách v České republice. Celoplošné testování je jistě nosným tématem, které může přinést informace, které mohou pozitivně ovlivňovat rozvoj školství. V tomto kontextu vidíme nutnost opatřit jeho zavedení reflexí před jeho možnými dopady a riziky (nejen v oblasti inkluzivního vzdělávání). Současně se však Česká republika potýká s dlouhodobě stagnujícími až zhoršujícími se výsledky mezinárodního srovnání žáků (testy PISA). Bylo by proto vhodné se v této situaci, která vykazuje podobné znaky jako v Norsku před několika lety, poučit před zavedením nových reformních zásahů do školství. Především je nutné domyslet možné důsledky, které ovlivní kromě výsledků v mezinárodních srovnáních také celou situaci ve školství, včetně inkluzivního vzdělávání.

Rozdíly v teoretickém ukotvení jsou samozřejmě významné. Zatímco v České republice se koncept inkluzivního vzdělávání teprve nedávno spustil do praxe, v Norsku je zaveden a rozvíjen po dobu několika desetiletí. Česká republika teprve čeká na doladění různých stupňů omezení a s nimi související podpůrná opatření, ale také na zavedení efektivního systému financování a dlouhodobou úpravu a podporu poradenské činnosti. Jelikož se čeká i na další podpůrný metodický systém, můžeme zde pro inspirování v jejich přípravě doporučit norské dokumenty, které rámcově nastavují kvality inkluzivního vzdělávání a vytyčují principy pro plánování vzdělávacích aktivit.

Na závěr můžeme konstatovat, že rozdílů mezi inkluzivním vzděláváním v České republice a Norsku existuje více, než společných jmenovatelů. Odlišuje se délka realizace a v této souvislosti další faktory. Nezanedbatelnou roli opět hrají historicko-geografické faktory i národnostní složení obyvatel. Zatímco v Norsku je artikulován hlavní cíl v podobě přizpůsobeného vzdělávání, v České republice je ústředním tématem maximální rozvoj každého jedince. I když cíl se může jevit podobně – v prvním případě je cílový především proces (přizpůsobené vzdělávání) a ve druhém je cílový konečný stav (maximální rozvoj jedince). Pakliže je ale Norsko zemí s dobrým mezinárodním ohodnocením (index lidského rozvoje a oblast inkluzivního vzdělávání), je vhodné ji použít jako příklad dobré praxe.

## 6 Závěr

### 6.1 Diskuse

Komparativní analýza má poukázat na rozdíly a shody u vybraných témat mezi Českou republikou a Norskem a na základě těchto zjištění následně vyvodit různá doporučení pro praxi nebo odkrýt nové otázky pro jejich další zkoumání. Autorka strávila v Norsku pět měsíců během zahraničního studijního pobytu. Během této doby měla možnost strávit tři dny na třech základních školách v místě univerzity a jejího okolí. Některé otázky k systému, historii a fungování školství byly konzultovány s vysokoškolskými profesory na Univerzitě v Bodø.

Autorka práce si je vědoma limitů dané analýzy, a to převážně v oblasti lingvistické (práce čerpá ze zdrojů v anglickém jazyce, tudíž jsou smazány jazykové zvláštnosti a specifika) a etnocentrické (autorka práce si uvědomuje nutnost zachování objektivity a neutrality). Je samozřejmostí, že v případě relevantní komparativní studie mezi dvěma a více zeměmi je vhodný multidisciplinární tým, který tvoří odborníci ze všech komparovaných zemí. Takové studie jsou časově i finančně nákladné. Nicméně tato práce si neklade za cíl vytvořit odbornou studii, ale pouze na menším poli témata analyzovat, porovnat a hledat východiska. Práce čerpá primárně ze sekundárních pramenů, které jsou relevantní k tématu a v elektronické podobě.

Jak již také bylo zmíněno v metodologii práce, nemůžeme implementovat změny z jednoho systému do druhého s očekáváním stejných výsledků. V práci je několikrát zdůrazněno, že výchozí podmínky jsou v obou zemích odlišné. Ať už se jedná o jiné geografické podmínky, historicko-demografický vývoj nebo současný ekonomický stav.

Autorka dospěla ke zjištěním pomocí studia a rozboru různých legislativních, kurikulárních a dalších strategických dokumentů. Jedná se o práci pouze na teoretické rovině. Nebyl proveden další výzkum v podobě rozhovorů, pozorování nebo dotazníkového šetření. Vystává tedy otázka, jak jsou všechny nastavené cíle, doporučení i nařízení realizovány v praxi.

Cílem komparativní analýzy bylo synchronní srovnání dat u vybraných pedagogických témat na základě studia a analýzy dokumentů mezi Českou republikou a Norským královstvím, s poukázáním na jejich spojitosti a rozdíly a navrhováním řešení pro pedagogickou praxi.

Prvním tématem bylo vzdělávání budoucích učitelů, u kterého autorku zajímalo teoretické nastavení a ukotvení učitelského vzdělávání a hledání rozdílů mezi jednotlivými zeměmi. Ukázalo se, že v České republice není vzdělávání učitelů ze strany státu nijak regulováno, nastaveno nebo koncipováno. Naopak v Norsku je jasně vymezena délka studia, poměr jednotlivých složek v obsahu, ale především jsou nastaveny výstupy, které musí absolvent učitelského vzdělávání naplnit. Vybrané studium učitelství pro primární stupeň v České republice se ukázalo jako náročnější, co se týče obsahu, ale zároveň s jistými nepoměry jednotlivých vzdělávacích složek. U vybraného studia na norské univerzitě je paradoxně studium velmi obsahově zúžené. Doporučení pro Českou republiku jednoznačně směřují k ukotvení učitelského studia v podobě nastavených výstupů a sjednoceného poměru v obsahu vzdělávání, nebo alespoň částečné podpory v podobě profesních standardů.

Druhé komparované téma se zaměřilo na to, jakým způsobem je koncipováno a nastaveno inkluzivní vzdělávání v kurikulárních dokumentech. Odpověď pro každou z komparovaných zemí byla naprosto odlišná. Norsko je státem, který se svou dlouholetou zkušeností s integrací a inkluzí ve vzdělávání vystupuje jako vzor, u něhož lze hledat kladně ověřené postupy, ale i sledovat jednotlivé zásahy v průběhu několika desetiletí a vyvarovat se stejných chyb. V České republice nově zavedená realita inkluzivního vzdělávání na školách teprve časem ukáže problematika místa a témata, která budou muset být ošetřena. Jelikož teprve vyrážíme na dlouhou cestu, během které bude zapotřebí zajistit podpůrné a finanční opatření, můžeme (například při tvorbě metodických materiálů) vycházet z časem ověřených a dlouhodobě zavedených systémů.

Při celkovém zhodnocení je evidentní, že Česká republika a Norské království jsou země s mnoha odlišnými jmenovateli (historie, geograficko-demokratické podmínky, vzdělávací politika atd.). Existují také společné jmenovatele, ale především je zde prostor pro vzájemnou inspiraci a obohacení.

## 7 Seznam použité literatury a elektronických zdrojů

BAČÁKOVÁ, Markéta. Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR. *Orbis scholae*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012, 6(1), 81-93. ISSN 1802-4637.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BEREDAY, George Zygmunt Fijalkowski. *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.

ČORNEJ, Petr a Jiří POKORNÝ. *Dějiny českých zemí do roku 2000 ve zkratce*. Praha: Práh, 2000. ISBN 80-7252-026-1.

HOLMES, Brian. *Comparative Education: Some Considerations of Method*. London: George Allen & Unwin, 1981.

HOVE, Olav. *The system of education in Norway*. Oslo: Norsko., 1968.

CHLEBEČEK, Aleš. *Příprava učitelů v Norsku*. Praha: Ústav školských informací při Ministerstvu školství ČSR, 1987.

Metodologie srovnávací pedagogiky ve světě, u nás a v kontextu této publikace. GREGER, David. *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze — Pedagogická fakulta, 2015, 59 - 63. ISBN 978-80-7290-860-8.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál (vydavatelství), 1999. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SJØVOLL, Jarle (ed.). *Inclusion through Integration and Normalisation: Special and Inclusive Education in Finland, Flanders and Norway*. Turku: University of Turku, 1998. ISBN 82-7314-246-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.



*Teachers and trainers in vocational education and training*. Vol. 4., Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. Thessaloniki: CEDEFOP - Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy, 1997. ISBN 92-828-2304-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VLČEK, Petr. Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Brno: Česká pedagogická společnost 1967-, 2015, **25**(3), 394-412. ISSN 1211-4669.

WOLF, Josef. *Školství v Norsku*. Praha: Ústav školských informací při Ministerstvu školství ČR, 1987.

*Zajišťování kvality vzdělávání učitelů v Evropě*. Brussels: Eurydice, 2006. ISBN 92-79-01931-7.

Act no. 64 of June 2005 relating to Kindergartens (the Kindergarten Act). *Regjeringen* [online]. Norwegian Ministry of Education and Research, 2005 [cit. 2017-05-06]. Dostupné z:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/engelsk/act\\_no\\_64\\_of\\_june\\_2005\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/engelsk/act_no_64_of_june_2005_web.pdf)

Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training: (the Education Act). *Regjeringen* [online]. 2010 [cit. 2017-05-07]. Dostupné z: <https://www.regjeringen.no/contentassets/b3b9e92cce6742c39581b661a019e504/education-act-norway-with-amendments-entered-2014-2.pdf>

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018. *MŠMT: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. 2017 [cit. 2017-06-10]. Dostupné z:

[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012. *MŠMT ČR* [online]. MŠMT, 2017 [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

ANDERSON, Sarah K., Katherine L. TERRAS a Marianne DAGFINRUD. Appraising Teacher Quality in Norwegian Schools. *International Journal of Business, Humanities and Technology* [online]. 2013, 3(8), 16-42 [cit. 2017-05-26]. ISSN 2162-1381. Dostupné z: [http://www.ijbhtnet.com/journals/Vol\\_3\\_No\\_8\\_December\\_2013/3.pdf](http://www.ijbhtnet.com/journals/Vol_3_No_8_December_2013/3.pdf)

Areas of responsibilities. *Government.no* [online]. 2014 [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/areas-of-responsibilities/id611/>

Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. MŠMT ČR [online]. © 2013 – 2017 MŠMT, 2015 [cit. 2017-05-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

*Core Curriculum: for primary, secondary and adult education in Norway*. Oslo: The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1997. ISBN 82-7726-435-6. Dostupné z: [https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/generell-del/core\\_curriculum\\_english.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/generell-del/core_curriculum_english.pdf)

Czech Republic: Political and Economic Situation. *Eurydice* [online]. 2017 [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Political\\_and\\_Economic\\_Situation](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Political_and_Economic_Situation)

Czech Republic GDP. *Trading economics* [online]. Copyright ©2017 TRADING ECONOMICS, 2017 [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <http://www.tradingeconomics.com/czech-republic/gdp>

Česká republika: Přehled. *Eurydice* [online]. 2016 [cit. 2017-04-1]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:Redirect>

České školství v mezinárodním srovnání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. © 2013 – 2017 MŠMT, 2014 [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1>

Data - počet cizinců. *Český statistický úřad* [online]. 2016 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz\\_pocet\\_cizincu#cr](https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr)

Demografická příručka - 2015. *Český statistický úřad* [online]. 2016 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/demograficka-prirucka-2015>

Diagram of the education and training system in Norway. In: *UNESCO-UNEVOC* [online]. ©UNESCO, 2010 [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=Norway>

Education in Norway.pdf: From Kindergarten to Adult Education. *Ministry of Education and Research* [online]. Ministry of Education and Research, 2007 [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/veiledninger-og-brosjyrer/education\\_in\\_norway\\_f-4133e.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/veiledninger-og-brosjyrer/education_in_norway_f-4133e.pdf)

Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens. *Utdanningsdirektoratet* [online]. Norwegian Ministry of Education and Research, 2016 [cit. 2017-05-06]. Dostupné z: <https://www.udir.no/in-english/framwork-plan-for-the-content-and-tasks-of-kindergartens/>

GAMMELGAARD, Karen. Milada Blekastad in memoriam. *Scando-Slavica* [online]. 2004, **50**(1), 187-188 [cit. 2017-04-20]. DOI: 10.1080/00806760410015048. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00806760410015048>

General information about education in Norway. *NOKUT* [online]. [cit. 2017-04-19]. Dostupné z: <http://www.nokut.no/en/Facts-and-statistics/The-Norwegian-Educational-System/education-in-norway/>

*Government.no* [online]. Oslo: [redaksjonen@dss.dep.no](mailto:redaksjonen@dss.dep.no), 2010 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <https://www.regjeringen.no/en/id4/>

HAUSSTATTER, Rune Sarrormaa a Harald THUEN. Special Education Today in Norway. *Advances in Special Education* [online]. 2014, **2014**(28), 181-207 [cit. 2017-06-09]. DOI: 10.1108/S0270-401320140000028013. ISSN 0270-4013. Dostupné z: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/S0270-401320140000028013>

History of education in Norway. *The Oslo Times* [online]. Oslo: The Oslo Times International News Network, 2015 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: <http://www.theoslotimes.com/article/history-of-education-in-norway>

History – The first Ministry. *Government.no* [online]. Ministry of Education and Research, 2007 [cit. 2016-01-28]. Dostupné z: <https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/areas-of-responsibilities/history/id614/>

Charakteristika studia Učitelství pro 1. stupeň: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta. *Katedra primární pedagogiky* [online]. Kppg UK v Praze, ©2013-2016 [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: <http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/charakteristika>

Legislative a metodické pokyny pro vysoké školy. *MŠMT ČR* [online]. © 2013 – 2017 MŠMT, 2016 [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/legislativa>

Main Executive and Legislative Bodies. *Eurydice* [online]. MediaWiki, 2015 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Norway:Main\\_Executive\\_and\\_Legislative\\_Bodies&oldid=131738](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Norway:Main_Executive_and_Legislative_Bodies&oldid=131738)

Malý lexikon obcí České republiky - 2016. *Český statistický úřad* [online]. 2016 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/maly-lexikon-obci-ceske-republiky-2016>

Master's 5-Year Programme in Teacher Education: level 1-7. *Universitetet i Agder* [online]. [cit. 2017-05-27]. Dostupné z: <http://www.uia.no/en/studieplaner/programme/MASGLU1-7>

Meld. St. 18 (2010-2011) Report to the Storting (white paper) Summary: Learning together. *Statped: Statlig spesialpedagogisk tjeneste* [online]. 2011 [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <http://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/learning-together-white-paper-meld.-st.-18-20102011.pdf>

Mezinárodní organizace: Multilaterální spolupráce. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. 2011 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: [http://www.mzv.cz/jnp/cz/zajimave/odkazy/mezinarodni\\_organizace.html](http://www.mzv.cz/jnp/cz/zajimave/odkazy/mezinarodni_organizace.html)

National guidelines for the primary and lower secondary teacher education programme for years 1-7. *Universitets og høyskolerådet* [online]. 2016 [cit. 2017-05-23]. Dostupné z: [http://www.uhr.no/documents/National\\_guidelines\\_for\\_the\\_primary\\_and\\_lower\\_secondary\\_teacher\\_education\\_programme\\_for\\_years\\_1\\_7.pdf](http://www.uhr.no/documents/National_guidelines_for_the_primary_and_lower_secondary_teacher_education_programme_for_years_1_7.pdf)

Národní akreditační úřad pro vysoké školství [online]. © Národní akreditační úřad pro vysoké školy, 2017 [cit. 2017-05-20]. Dostupné z: <https://www.nauvs.cz/cs/>

Norsko. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. Praha: MZV ČR, 2016 [cit. 2016-03-23]. Dostupné z: [http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie\\_statu/evropa/norsko/](http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/norsko/)

Norway: Organisation of the Education System and of its Structure. *Eurydice* [online]. MediaWiki, 2015 [cit. 2017-05-06]. Dostupné z:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Organisation\\_of\\_the\\_Education\\_System\\_and\\_of\\_its\\_Structure](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Organisation_of_the_Education_System_and_of_its_Structure)

Norway: Special Education Needs Provision within Mainstream Education. *EURYDICE* [online]. MediaWiki, 2011 [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Special\\_Education\\_Needs\\_Provision\\_within\\_Mainstream\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education)

Norway Demographics Profile 2014. *IndexMundi* [online]. USA, 2015 [cit. 2016-01-28]. Dostupné z: [http://www.indexmundi.com/norway/demographics\\_profile.html](http://www.indexmundi.com/norway/demographics_profile.html)

Norway GDP. *Trading Economics* [online]. New York, 2016 [cit. 2016-01-28]. Dostupné z: <http://www.tradingeconomics.com/norway/gdp>

Norway: Overview. *Eurydice* [online]. MediaWiki, 2015 [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Redirect>

Nová klasifikace ISCED 2011. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2017-04-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/isced>

NUSCHE, Deborah, Lorna EARL, William MAXWELL a Claire SHEWBRIDGE. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education NORWAY* [online]. OECD, 2011 [cit. 2017-05-23]. ISBN 9789264116924. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/48632032.pdf>

O průvodci a úpravách RVP ZV. *Metodický portál RVP* [online]. 2016 [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>

Pedagogická praxe v prezenčním studiu. *Katedra primární pedagogiky* [online]. © Kppg UK v Praze, 2017 [cit. 2017-05-27]. Dostupné z: <http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn>

Podrobné schéma vzdělávací soustavy České republiky (ČJ/AJ). In: *Erasmus+: Školství v ČR - Eurydice - Reformy a systémy vzdělávání* [online]. © DZS.CZ, 2017 [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: <http://www.naerasmusplus.cz/cz/reformy-a-systemy-vzdelavani-eurydice/skolstvi-v-cr/>

Pohyb obyvatelstva - rok 2016: Sňatků nejvíce za posledních osm let. *Český statistický úřad* [online]. 2017 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cr/pohyb-obyvatelstva-rok-2016>

Priority ministryně 2017. *MŠMT ČR* [online]. © 2013 – 2017 MŠMT, 2017 [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/priority-2017?lang=1>

Předběžné údaje zveřejňované Ředitelstvím služby cizinecké policie. *Český statistický úřad* [online]. 2016 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/predbezne-udaje-zverejnovane-rs-cp>

Rámcová koncepce učitelské přípravy. *Akreditační komise Česká republika* [online]. © 2017 Akreditační komise Česká republika, 2015 [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: [https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/546/RamcovaKoncepceUcitelskePravy\\_10\\_2015.pdf](https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/546/RamcovaKoncepceUcitelskePravy_10_2015.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2017. 50 s. [cit. 2017-04-23]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit. 2017-05-01]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

*Samfunnskunnskap.no* [online]. Oslo: samfunnskunnskap@vox.no [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <http://www.samfunnskunnskap.no/?lang=en>

Solhaug, S. & Dahl, T. Assessing the Outcome of Teacher Education Programs in Norway: An Analysis and Discussion of the Factor Structure in Domains of Teacher Practicum for Student Teachers at Three Norwegian Universities. *Creative Education* [online]. 2016, 7, str. 1518-1536 [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.710157>

Strategické a koncepční dokumenty: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *MŠMT ČR* [online]. © 2013 – 2017 MŠMT, 2014 [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *MŠMT: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. 2017 [cit. 2017-06-09]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)

*Stortinget* [online]. Oslo: web@stortinget.no, 2008 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <https://www.stortinget.no/en/In-English>

SVATOŠ, Tomáš. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online]. [cit. 2017-05-08]. Dostupné na WWW: [http://kpg.zcu.cz/zkousky\\_literatura/dpg.pdf](http://kpg.zcu.cz/zkousky_literatura/dpg.pdf)

Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. © 2013 – 2017: MŠMT, 2017 [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

Teacher Training in Norway. *European Agency: for Special Needs and Inclusive Education* [online]. 2013 [cit. 2017-05-20]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Teacher-Training-in-Norway.pdf>

The Education Mirror 2016. *Utdanningsdirektoratet* [online]. The Norwegian Directorate for Education and Training, 2016 [cit. 2017-06-09]. Dostupné z: <http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/en/>

The Education System. *Government.no* [online]. Ministry of Education and Research, 2007 [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/school/the-norwegian-education-system/id445118/>

The education system at the end of the 20th century: an overview. *Regjeringen.no* [online]. Ministry of Education and Research, 2001 [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: [https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter\\_planer/rapporter/2001/the-development-of-education-1991-to-200/1/id277458/](https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/rapporter/2001/the-development-of-education-1991-to-200/1/id277458/)

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *UNESCO* [online]. Salamanca: UNESCO, 1994 [cit. 2017-06-05]. Dostupné z: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Učitelství pro 1. stupeň základní školy: specializace anglický jazyk. *Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova* [online]. Praha: © Pedagogická fakulta, 2016 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2016/plany.html>

Věková struktura k 31. 12. 2015: Česká republika. *Český statistický úřad* [online]. 2015 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/staticke/animgraf/cz/index.html?lang=cz>

Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *MŠMT* [online]. © MŠMT, 2016 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z:

[http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnim\\_i\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnim_i_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

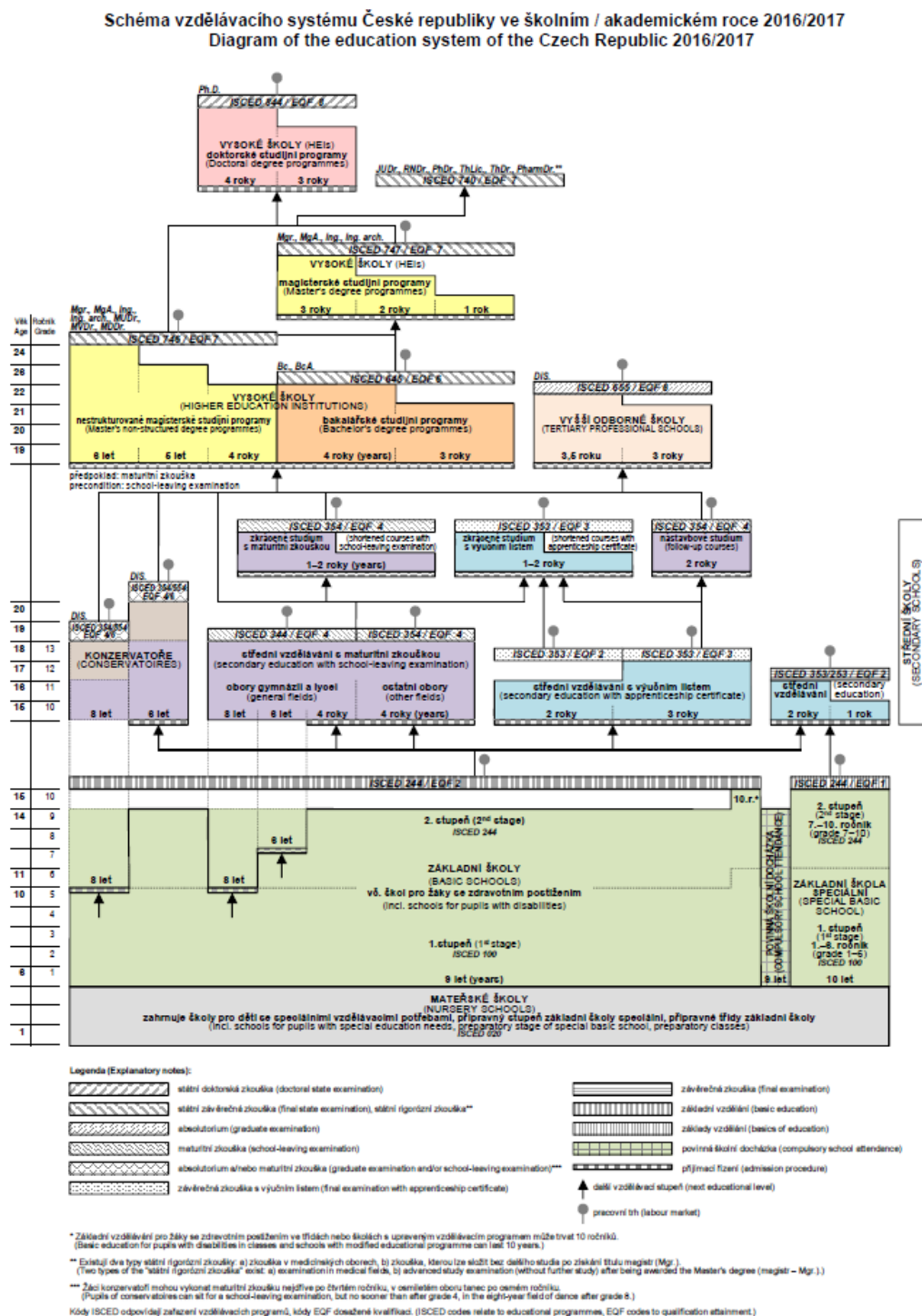
White Paper on Teacher Education “The teacher – the role and the education ”: Report to the Storting No. 11 (2008- 2009). *Regjeringen.no* [online]. The Ministry of Education and Research, 2009 [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/stortingsmeldinger/Teacher\\_Education\\_FactSheet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/stortingsmeldinger/Teacher_Education_FactSheet.pdf)

Základní školy - speciální vzdělávání - školy, třídy, žáci, učitelé - krajské srovnání (školní rok 2015/16). *Český statistický úřad* [online]. 2016 [cit. 2017-06-09]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/34193311/2300421620.pdf/1f1e90bb-e433-4a52-893a-cd14a4186b7a?version=1.1>



# Příloha 1.

Schéma vzdělávacího systému České republiky (© DZS.CZ, 2017)



Zdroj: Dům zahraniční spolupráce, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy / Source: Centre for International Cooperation in Education, Ministry of Education, Youth and Sports

## Příloha 2.

Schéma Norského vzdělávacího systému (©UNESCO, 2010)

